



Journal Website

Article history:
Received 26 March 2025
Revised 02 July 2025
Accepted 10 July 2025
Published online 12 August 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 3, pp 1-15



E-ISSN: 2981-1759

Designing an Academic Failure Model Based on Academic Procrastination and Academic Burnout with the Mediating Role of Mindfulness

Nima. Sabalani Taleshmekaeil¹, Amir. Panah Ali^{2*}, Rahim. Badri Gargari³, Seyyed Davoud. Hoseini Nasab⁴

¹ Department of Educational Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

² Department of Psychology and Counseling, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

³ Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

⁴ Department of Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

* Corresponding author email address: panahali@iaut.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Sabalani Taleshmekaeil, N., Panah Ali, A., Badri Gargari, R., & Hoseini Nasab, S. D. (2025). Designing an Academic Failure Model Based on Academic Procrastination and Academic Burnout with the Mediating Role of Mindfulness. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(3), 1-15.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: The main objective of this study was to formulate an academic failure model based on academic procrastination and academic burnout with the mediating role of mindfulness.

Methodology: The research method was structural equation modeling, consisting of four variables: academic procrastination and academic burnout as independent variables, mindfulness as a mediating variable, and academic failure as the dependent variable. In this study, the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Questionnaire (1984), the Bresó et al. Academic Burnout Questionnaire (1997), and the Baer et al. Mindfulness Questionnaire (2006) were used. Participants consisted of 510 male and female upper secondary school students in Ardabil who had experienced academic failure or were at risk of academic failure, selected through purposive sampling.

Findings: The results indicated that, in examining direct effects, academic procrastination and academic burnout had a direct, negative, and significant effect on mindfulness ($p = 0.001$). Academic procrastination and academic burnout had a direct, positive, and significant effect on academic failure ($p = 0.001$). Mindfulness had a direct, negative, and significant effect on academic failure ($p = 0.001$). Furthermore, in examining indirect effects, academic procrastination and academic burnout had an indirect, positive, and significant effect on academic failure through the mediating role of mindfulness ($p = 0.001$).

Conclusion: Ultimately, the academic failure model based on academic procrastination and academic burnout with the mediating role of mindfulness demonstrated a good fit.

Keywords: Academic failure, academic procrastination, academic burnout, mindfulness

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic failure is a multifaceted challenge within educational systems, encompassing a range of negative outcomes such as course repetition, a sharp decline in grade point average, school dropout, and the inability to acquire essential skills for future academic or professional success (Fernandes, 2023; Oeun & Heng, 2024). Beyond its personal consequences, academic failure imposes substantial economic and social burdens on educational institutions and societies by leading to wasted resources, reduced educational quality, and diminished human capital (Ağlar, 2023; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022; Torkashvand et al., 2022). At the individual level, it is often associated with lowered self-esteem, heightened anxiety, reduced motivation, and restricted opportunities for advancement (González-Moreira et al., 2024; Sundelin et al., 2023).

Multiple psychological and behavioral factors contribute to academic failure, among which academic procrastination and academic burnout are prominent (Rozenal et al., 2022; Thangavel & Xavier, 2024). Academic procrastination, defined as the deliberate delay in completing academic tasks despite awareness of negative consequences, is one of the most prevalent and detrimental barriers to academic success (González-Brignardello et al., 2023; Shaked & Altarac, 2022). Research has consistently shown that procrastination undermines learning outcomes, increases stress, and elevates the likelihood of academic failure (Ahmed et al., 2023; Garcia & et al., 2024). Theoretically, in self-regulation models, procrastination represents a breakdown in impulse control and time management that can perpetuate a cycle of poor performance and decreased motivation (Choi & Yang, 2024; Turner & Hodis, 2023).

Academic burnout, another key determinant, is an emotional and behavioral response to prolonged academic stress characterized by emotional exhaustion, cynicism toward academic activities, and a reduced sense of efficacy (Jagodics & Szabó, 2023; Jensen & Olsen, 2023). High academic demands, lack of adequate support, and sustained performance pressure contribute to this syndrome, which in turn diminishes students' capacity to cope effectively with academic challenges (Cengiz & Peker, 2024; Gao, 2023). Academic burnout not only lowers engagement but also serves as a strong predictor of poor performance and dropout (Dogan & Dogan, 2023; Pham Thi & Duong, 2024).

Mindfulness has emerged as a protective psychological factor capable of mitigating the negative effects of both academic procrastination and burnout (Behrouz, 2024; Lee & Smith, 2024). Defined as the intentional, non-judgmental awareness of the present moment, mindfulness enhances emotional regulation, attention control, and adaptive decision-making (Miles et al., 2023; Siew & Yu, 2023). Mindfulness-based interventions have been shown to reduce stress, improve focus, and foster resilience in academic contexts (Indriaswuri et al., 2023; Ngan & Cheng, 2022). Research further suggests that mindfulness can serve as a mediator, buffering the adverse impact of procrastination and burnout on academic outcomes (Chen & Brown, 2024; Soleimani Rad et al., 2024).

Grounded in these theoretical and empirical foundations, the present study aimed to develop and test a model of academic failure in which academic procrastination and academic burnout act as predictors, mindfulness functions as a mediator, and academic failure serves as the outcome variable. By integrating these variables, the study sought to provide a comprehensive understanding of the mechanisms through which psychological and behavioral factors contribute to academic failure and to offer evidence for targeted interventions in educational settings.

Methods and Materials

The research employed a quantitative design using structural equation modeling (SEM) to examine the relationships among four main variables: academic procrastination, academic burnout, mindfulness, and academic failure. The study sample comprised 510 male and female students from the second stage of secondary education in Ardabil, Iran, who had either experienced academic failure or were at risk of it. Participants were selected via purposive sampling based on predefined inclusion and exclusion criteria.

Three standardized instruments were used for data collection: (1) the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Scale (1984), (2) the Bresó et al. Academic Burnout Scale (1997), and (3) the Baer et al. Five Facet Mindfulness Questionnaire (2006). Data were analyzed using SPSS for descriptive statistics and LISREL for SEM. Preliminary analyses included tests for multivariate outliers, skewness, kurtosis, multicollinearity, and model fit indices. Direct and indirect effects were assessed, with indirect effects tested through bootstrapping.

Findings

The SEM analysis indicated that the proposed model exhibited good fit indices (RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03, NFI = 0.98, NNFI = 0.91, CFI = 0.97, IFI = 0.96, AGFI = 0.92, GFI = 0.98, $\chi^2/df = 1.38$).

Direct effects revealed that academic procrastination had a significant negative effect on mindfulness ($\beta = -0.29$, $p < 0.001$) and a significant positive effect on academic failure ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$). Academic burnout also had a significant negative effect on mindfulness ($\beta = -0.31$, $p < 0.001$) and a significant positive effect on academic failure ($\beta = 0.34$, $p < 0.001$). Mindfulness demonstrated a significant negative effect on academic failure ($\beta = -0.35$, $p < 0.001$).

Indirect effect analysis showed that academic procrastination had a significant positive indirect effect on academic failure through mindfulness ($\beta = 0.1015$, $p < 0.001$). Similarly, academic burnout had a significant positive indirect effect on academic failure via mindfulness ($\beta = 0.1085$, $p < 0.001$). Both indirect effects were statistically significant, as confirmed by bootstrapping confidence intervals that did not include zero.

Discussion and Conclusion

The findings confirm that academic procrastination and burnout are significant risk factors for academic failure, both directly and indirectly through their impact on mindfulness. The negative relationship between procrastination and mindfulness suggests that delays in academic task completion are associated with diminished capacity for present-moment awareness and self-regulation, thereby increasing vulnerability to failure. Likewise, burnout appears to erode attentional resources and emotional balance, reducing mindfulness and subsequently impairing academic performance.

Mindfulness emerged as a key protective factor, exerting a direct negative influence on academic failure and mediating the detrimental effects of procrastination and burnout. These results align with theoretical models that frame mindfulness as a resource-enhancing process, bolstering self-regulatory capacity, emotional stability, and attentional control.

Overall, the validated model underscores the importance of addressing procrastination and burnout through targeted mindfulness-based interventions. By strengthening mindfulness, educators and counselors can not only mitigate the negative impacts of these risk factors but also foster resilience and enhance academic outcomes among students at risk of failure.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۶ فروردین ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۱۱ تیر ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۹ تیر ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۲۱ مرداد ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۳، صفحه ۱۵-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

تدوین مدل شکست تحصیلی بر اساس اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی

نیما سبلانی طالشمکائیل^۱، امیر پناه علی^۲، رحیم بدری گرگری^۳، سیدداوود حسینی نسب^۴

۱. گروه روان شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. گروه روانشناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۴. گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: panahali@iaut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

سبلانی طالشمکائیل، نیما، پناه علی، امیر، بدری گرگری، رحیم، و حسینی نسب، سیدداوود. (۱۴۰۴). تدوین مدل شکست تحصیلی بر اساس اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۳)، ۱۵-۱.

هدف: هدف اصلی این پژوهش تدوین مدل شکست تحصیلی براساس اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی است. **روش‌شناسی:** روش پژوهش معادلات ساختاری متشکل از چهار متغیر: اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیرهای مستقل، متغیر ذهن آگاهی به عنوان متغیر میانجی و متغیر شکست تحصیلی به عنوان متغیر وابسته مورد ارزیابی قرار گرفت. در این تحقیق از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷)، ذهن آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶) استفاده شد. شرکت کنندگان‌ها به تعداد ۵۱۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل که شکست تحصیلی را تجربه کرده اند و یا در انتظار شکست تحصیلی با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که در بررسی اثرات مستقیم اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم، منفی و معناداری بر ذهن آگاهی دارد ($p=0/001$). اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد ($p=0/001$). ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی تأثیر مستقیم، منفی و معناداری دارد ($p=0/001$). هم چنین در بررسی اثرات غیر مستقیم: اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار دارد ($p=0/001$). **نتیجه‌گیری:** در نهایت مدل شکست تحصیلی براساس اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی از برازش مناسبی برخوردار بود.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

شکست تحصیلی به عنوان یکی از چالش‌های بنیادین نظام‌های آموزشی، پدیده‌ای چندبعدی است که نه تنها پیامدهای فردی و روان‌شناختی عمیقی دارد بلکه تبعات اجتماعی و اقتصادی گسترده‌ای نیز به همراه می‌آورد (Fernandes, 2023; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022). این پدیده می‌تواند به شکل مردودی، افت چشمگیر معدل، ترک تحصیل یا عدم کسب مهارت‌های لازم برای موفقیت در مراحل بعدی آموزش یا اشتغال بروز یابد (Oeun & Heng, 2024). در سطح فردی، شکست تحصیلی غالباً با کاهش عزت‌نفس، افزایش اضطراب، بی‌انگیزگی و محدود شدن فرصت‌های پیشرفت همراه است (González-Moreira et al., 2024; Sundelin et al., 2023). از منظر کلان، این معضل باعث هدررفت منابع مالی و انسانی، کاهش کیفیت آموزشی و تضعیف سرمایه انسانی در جامعه می‌شود (Ağlar, 2023; Torkashvand et al., 2022). عوامل متعددی در شکل‌گیری شکست تحصیلی دخیل‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به اهمال کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و ضعف مهارت‌های خودتنظیمی اشاره کرد (Rozental et al., 2022; Thangavel & Xavier, 2024). اهمال کاری تحصیلی به عنوان گرایش به تعویق عمدی تکالیف و فعالیت‌های آموزشی علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن، یکی از شایع‌ترین و مخرب‌ترین موانع موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (González-Brignardello et al., 2023; Shaked & Altarac, 2022). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این رفتار نه تنها کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد بلکه با افزایش استرس و اضطراب، احتمال شکست تحصیلی را نیز بالا می‌برد (Ahmed et al., 2023; Garcia & et al., 2024). در چارچوب نظریه‌های خودتنظیمی، اهمال کاری نوعی شکست در کنترل تکانه و مدیریت زمان است که می‌تواند چرخه‌ای معیوب از عملکرد ضعیف و کاهش انگیزه ایجاد کند (Choi & Yang, 2024; Turner & Hodis, 2023).

در کنار اهمال کاری، فرسودگی تحصیلی به عنوان پاسخی هیجانی و رفتاری به فشارها و انتظارات آموزشی، تهدید جدی دیگری برای پیشرفت تحصیلی به شمار می‌رود (Jagodics & Szabó, 2023; Jensen & Olsen, 2023). این پدیده که شامل خستگی هیجانی، بدبینی نسبت به فعالیت‌های درسی و کاهش کارآمدی است، توانایی دانش‌آموزان را در مقابله با چالش‌های آموزشی کاهش داده و آن‌ها را در معرض خطر شکست قرار می‌دهد (Dogan & Dogan, 2023; Gao, 2023). عوامل زمینه‌ساز فرسودگی شامل بارکاری بالا، عدم حمایت آموزشی، فقدان منابع مقابله‌ای و فشار برای دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی غیرواقع‌بینانه هستند (Cengiz & Peker, 2024; Gong et al., 2023; Pham, 2024; Thi & Duong, 2024).

از سوی دیگر، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر آثار منفی اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی عمل کند (Behrouz, 2024; Lee & Smith, 2024). ذهن آگاهی، به معنای حضور آگاهانه و غیرقضاوتی در لحظه حال، توانایی فرد را در تنظیم هیجان‌ها، تمرکز و تصمیم‌گیری‌های سازگارانه افزایش می‌دهد (Miles et al., 2023; Siew & Yu, 2023). تمرین‌های ذهن آگاهی با کاهش استرس، بهبود کنترل توجه و ارتقای انعطاف‌پذیری شناختی، عملکرد تحصیلی را بهبود بخشیده و خطر شکست تحصیلی



را کاهش می‌دهند (Indriaswuri et al., 2023; Ngan & Cheng, 2022). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می‌توانند میزان اهمال کاری را کاهش داده و تاب‌آوری تحصیلی را ارتقا دهند (Chen & Brown, 2024; Soleimani Rad et al., 2024).

مدل‌های نظری مختلفی به تبیین ارتباط میان اهمال کاری، فرسودگی و شکست تحصیلی پرداخته‌اند. در مدل تقاضا-منابع، کاهش منابع روان‌شناختی (مانند انرژی، انگیزه و تمرکز) در اثر فشارهای تحصیلی، زمینه را برای بروز فرسودگی و اهمال کاری فراهم می‌کند که این امر نهایتاً به افت عملکرد و شکست منجر می‌شود (Benigno et al., 2024; Karnia, 2023; Merino-Soto et al., 2024). در همین راستا، پژوهش‌ها بر نقش تعدیل‌کننده ذهن آگاهی در این فرآیند تأکید کرده‌اند؛ به‌طوری که ذهن آگاهی می‌تواند با تقویت خودتنظیمی و کاهش واکنش‌پذیری هیجانی، آثار منفی فشارهای تحصیلی را کاهش دهد (Hasania et al., 2023; Hossempour & Rezaei, 2023).

در ادبیات بین‌المللی، شکست تحصیلی نه تنها به‌عنوان نتیجه‌ای از عملکرد ضعیف تحصیلی، بلکه به‌عنوان یک پدیده اجتماعی-فرهنگی نیز مورد بررسی قرار گرفته است (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022; Oeun & Heng, 2024). عواملی مانند نابرابری‌های آموزشی، تفاوت‌های فرهنگی، ساختار برنامه‌های درسی و کیفیت محیط یادگیری می‌توانند احتمال شکست را در گروه‌های خاص افزایش دهند (González-Moreira et al., 2024; Sundelin et al., 2023). از این منظر، هرگونه مداخله برای کاهش شکست تحصیلی باید چندبعدی بوده و علاوه بر مهارت‌های فردی، اصلاحات ساختاری و سیاست‌گذاری آموزشی را نیز در برگیرد (Ağlar, 2023; Torkashvand et al., 2022).

بر این اساس، پژوهش حاضر با تکیه بر شواهد نظری و تجربی، به دنبال تدوین مدلی است که در آن اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، شکست تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و ذهن آگاهی نقش میانجی در این روابط ایفا می‌نماید.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر اهداف، کاربردی و از منظر روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، کمی-تحلیلی است.

جامعه آماری در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل که شکست تحصیلی را تجربه کرده‌اند و یا در آستانه شکست تحصیلی می‌باشند که براساس اعلام رسمی از طریق آموزش و پرورش تعداد آن‌ها ۲۸۹۰ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر نمونه‌گیری هدفمند بود. ملاک‌های ورود به این پژوهش برای افرادی که در آستانه شکست تحصیلی هستند عبارتند از: دانش‌آموزانی که در پایه تحصیلی خود مردود شده‌اند، افت فاحش معدل درسی نسبت به سال تحصیلی قبل، غیبت‌های مکرر (۲ یا ۳ روز حضور در مدرسه)، ترک تحصیل. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش: عدم تمایل به شرکت در پژوهش و پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) شامل ۲۷ سوال بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از هرگز تا همیشه) است و سه مولفه اصلی را می‌سنجد: آماده شدن برای امتحانات (سوالات ۱ تا ۶)، آماده شدن برای تکالیف (سوالات ۹ تا ۱۷) و آماده شدن برای مقالات پایان‌ترم (سوالات ۲۰ تا ۲۵). علاوه بر این، ۶ سوال (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای ارزیابی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کاری و تمایل به تغییر این عادت طراحی شده‌اند. نمره‌گذاری به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ تا ۵) انجام می‌شود و سوالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره ۲۷ و حداکثر ۱۳۵ است، که نمرات ۵۴-۲۷ نشان‌دهنده اهمال کاری پایین، ۸۱-۵۴ متوسط و بالاتر از ۸۱ نشان‌دهنده اهمال کاری زیاد است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) با آلفای کرونباخ ۸۶٪ تأیید شده و روایی آن نیز توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) از طریق تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل بررسی شده است.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) با ۱۵ سوال و سه مؤلفه (خستگی هیجانی، بدبینی، و ناکارآمدی درسی) برای ارزیابی فرسودگی تحصیلی طراحی شده و بر اساس طیف لیکرت ۷ نقطه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بین ۱۵ تا ۳۷ نشان‌دهنده فرسودگی ضعیف، بین ۳۷ تا ۶۰ متوسط و بالای ۶۰ بسیار بالا است. روایی و پایایی این پرسشنامه بالای ۰.۷ است و پایایی آن توسط سازندگان و محققان دیگر (عزیزی ابرقوئی و همکاران، ۱۳۹۲؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۲) تأیید شده است. پژوهش‌های مختلف نیز روایی و پایایی بالای این پرسشنامه را گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه ذهن آگاهی (بائر و همکاران، ۲۰۰۶) یک ابزار ۳۹ سؤالی با ۵ مؤلفه اصلی (مشاهده، توصیف، عمل آگاهانه، عدم قضاوت و عدم واکنش) است که ذهن آگاهی را بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱=هرگز تا ۵=همیشه) می‌سنجد. نمره کل بین ۳۹ تا ۱۹۵ متغیر است که نمرات بالاتر نشان‌دهنده ذهن آگاهی قوی‌تر است (۳۹-۷۸=ضعیف، ۷۸-۱۱۷=متوسط، بالای ۱۱۷=قوی). مطالعات مختلف پایایی و روایی مناسب این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند، به‌طوری که ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰.۷۵ تا ۰.۹۱ و ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها بین ۰.۱۵ تا ۰.۳۴ گزارش شده است. در نمونه ایرانی نیز ضرایب پایایی بین ۰.۵۵ تا ۰.۸۳ و ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون بین ۰.۵۷ تا ۰.۸۴ به دست آمده است.

در این پژوهش از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری در تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده می‌شد. ابتدا داده‌های پرسشنامه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS و سپس LISREL شده و ضرایب همبستگی پیرسون با SPSS و مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری با LISREL بررسی شدند. پیش از تبیین مدل پژوهش، پیش‌فرض‌هایی مانند بررسی داده‌های پرت، میزان کجی و کشیدگی، همخطی چندگانه، نرمال بودن و استقلال پسماندها، ماتریس همبستگی و دوربین واتسون مورد ارزیابی قرار گرفتند.

یافته‌ها

جهت برآورد فرضیه‌های پژوهش به بررسی پیش‌فرض‌های ورود به معادلات ساختاری می‌پردازیم.

در بررسی میزان فاصله ماهالانوبیس مقدار حداکثری در فایل داده‌ها (۵/۶۸۸) از دامنه مقدار بحرانی برای درجه آزادی (df=۱) که برابر با ۱۶/۲۷ می‌باشد، خارج نشده و داده‌های مربوط به هیچ کدام از شرکت‌کننده‌ها، پرت‌های چند متغیری تشکیل نداده است. کجی و کشیدگی متغیرها مورد بررسی قرار گرفت تا چنانچه میزان کجی و کشیدگی هر کدام از متغیرها بین ۲- و ۲+ باشد از روش تبدیل داده‌ها برای تعدیل آن‌ها استفاده گردد. لازم به ذکر است که اگر مقادیر کجی و کشیدگی درون دامنه ذکر شده باشد، نیازی به تبدیل داده‌ها نیست و پیش فرض معادلات ساختاری رعایت شده است. در پژوهش حاضر چولگی و کشیدگی متغیرها بین ۲- و ۲+ (۰/۶۴۱ تا ۱/۵۳۸) بود و این فرض رعایت شده بود.

برای اطمینان از مشکل ساز نبودن همخطی چند گانه دو شاخص تحمل (tolerance) و عامل تورم واریانس (vif) مورد بررسی گرفت که نتایج نشان داد که حاضر مقادیر بدست آمده از محاسبه عامل تورم واریانس (در بازه ۱/۰۲۴ تا ۱/۳۶۸) و ضریب تحمل (در بازه ۰/۷۳۱ تا ۰/۹۷۷) نشان داد که پدیده همخطی بودن در متغیرهای پژوهش رخ نداده است.

در پژوهش حاضر مقدار آماره دوربین واتسون ۲/۰۱ بود که نشان می‌دهد این آماره در سطح مطلوبی قرار دارد.

از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می‌باشد، همبستگی بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد که بین آن‌ها همبستگی معناداری وجود دارد. برای تأیید صحت نتایج به دست آمده از مدل ساختاری حاضر و



روابط کلی آنها، شاخص‌های برازش کلی مدل در ادامه آمده است. در جدول ۱ شاخص‌های نیکویی برازش مدل‌های اندازه‌گیری آورده شده است که عبارتند از RMSEA، SRMR، NFI، NNFI، CFI، IFI، AGFI، GFI و χ^2/df آورده شده است.





جدول ۱

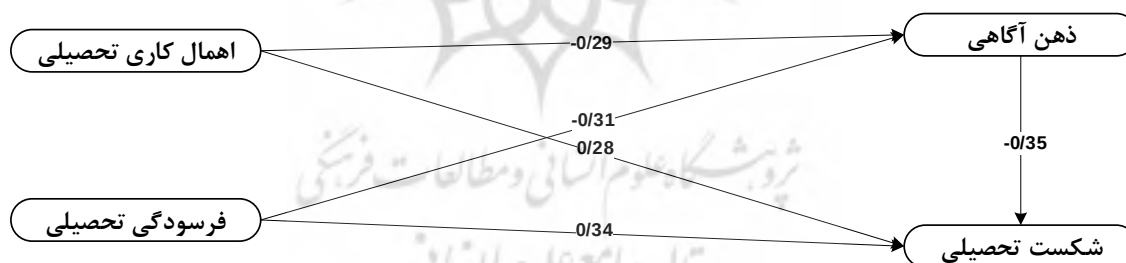
شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش

مدل ساختاری پژوهش	
RMSEA	۰/۰۵
SRMR	۰/۰۳
NFI	۰/۹۸
NNFI	۰/۹۱
CFI	۰/۹۷
IFI	۰/۹۶
AGFI	۰/۹۲
GFI	۰/۹۸
χ^2/df	۱/۳۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، لازم به ذکر است که دو شاخص نیکویی برازش RMSEA و SRMR (استاندارد شده) هرچه نزدیک به صفر باشند، بیانگر برازش خوب است. به طور قراردادی اگر این دو شاخص مساوی یا کوچکتر از ۰/۰۵ باشند، نمایانگر نیکویی برازش است. در مقابل، معیار نیکویی برازش NFI، NNFI، CFI، IFI، AGFI و GFI اگر مساوی یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشند نمایانگر نیکویی برازش است و اگر هر یک از آن‌ها برابر با ۱ باشند نشان از برازش کامل دارند.

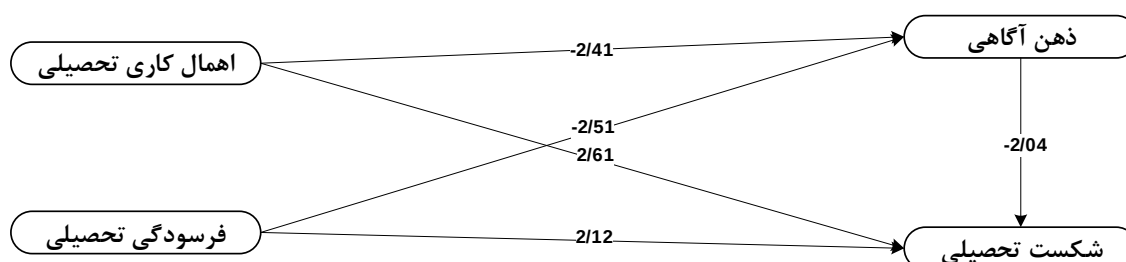
شکل ۱

مدل مفهومی پژوهش در حالت بارهای عاملی استاندارد



شکل ۲

مدل مفهومی پژوهش در حالت آماری t





ابتدا به بررسی مدل ساختاری پژوهش بر اساس اثرات مستقیم می‌پردازیم که در ادامه برآوردهای ضرائب اثر مستقیم در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲

برآوردهای ضرائب اثر مستقیم

متغیرها و برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آماره T
اهمال کاری تحصیلی بر ذهن آگاهی	-۰/۲۹	۱/۰۰	-۲/۴۱*
فرسودگی تحصیلی بر ذهن آگاهی	-۰/۳۱		-۲/۵۱*
اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی	۰/۲۸	۱/۰۰	۲/۶۱*
فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی	۰/۳۴		۲/۱۲*
ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی	-۰/۳۵	۰/۱۶	-۲/۰۴*

در ادامه با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۲ اثرات مستقیم مورد بررسی قرار می‌گیرد. اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اهمال کاری تحصیلی بر ذهن آگاهی برابر با -۰/۲۹ و با توجه به مقدار $t(-۲/۴۱)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بدین ترتیب در بررسی فرضیه "اهمال کاری تحصیلی بر ذهن آگاهی" تأثیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. همچنین اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گرفت. اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر ذهن آگاهی برابر با -۰/۳۱ و با توجه به مقدار $t(-۲/۵۱)$ در سطح ۰/۰۱، دارای اثر مستقیم، منفی و معنادار بود. بدین ترتیب در بررسی فرضیه "فرسودگی تحصیلی بر ذهن آگاهی" تأثیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. از طرف دیگر اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی برابر با ۰/۲۸ و با توجه به مقدار $t(۲/۶۱)$ ، در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بدین ترتیب در بررسی فرضیه "اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی" تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد. علاوه بر این اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی برابر با ۰/۳۴ و با توجه به مقدار $t(۲/۱۲)$ در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بدین ترتیب در بررسی فرضیه "فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی" تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد. از سوی دیگر اثر مستقیم ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی برابر با -۰/۳۵ و با توجه به مقدار $t(-۲/۰۴)$ ، در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بدین ترتیب در بررسی فرضیه "ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی" تأثیر مستقیم، منفی و معناداری دارد.

در پژوهش حاضر به دلیل حضور یک متغیر میانجی در مدل، بررسی روابط غیرمستقیم متغیرها با استفاده از روش بوت استرپ^۱ ماکرو^۲ انجام شد. در ادامه در جدول ۳ نتایج حاصل از آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیرمستقیم به روش بوت استرپ برای کل نمونه قابل مشاهده است.

¹Bootstrapping

²Macro



جدول ۳

آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم برای کل نمونه با استفاده از روش بوت استرپ

مسیرها	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین	حد بالا
- اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی	۰/۰۳۸۱	۰/۰۳۶۷	۰/۰۰۰۳	۰/۰۰۰۵	۰/۰۲۹	۰/۰۵۶
- اثر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی	۰/۰۳۳۱	۰/۱۲۷	۰/۰۰۰۲	۰/۰۰۰۴	۰/۰۲۶	۰/۰۴۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، حدود بالا و حدود پایین رابطه غیرمستقیم در اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی و اثر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی صفر را در بر نمی‌گیرد، بدین معنی که این مسیرهای غیرمستقیم، در کل نمونه معنادار است. حدود بالا و پایین نیز در هر دو رابطه غیرمستقیم، صفر را در بر نمی‌گیرد که نشان‌دهنده معناداری این مسیرهای غیرمستقیم در تمام نمونه است. بدین ترتیب نتایج آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم، نشان می‌دهد که روابط غیرمستقیم معنادارند.

در ادامه به بررسی اثرات غیرمستقیم در این مدل ساختاری پرداخته می‌شود. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم.

جدول ۴

برآوردهای ضرائب اثر غیرمستقیم

متغیرها و برآوردها	پارامتر استاندارد شده	آماره T
- اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی	۰/۱۰۱۵	۴/۹۱۶۴*
- اثر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی	۰/۱۰۸۵	۵/۱۲۰۴*

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثرات غیرمستقیم مورد بررسی قرار می‌گیرد. اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی بررسی شد، نتایج نشان داد که در ارتباط با اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی که برابر است با ۰/۱۰۱۵ و با توجه به مقدار $t(۴/۹۱۶۴)$ ، در سطح ۰/۰۰۱ دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار می‌باشد. بدین ترتیب اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی، اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار دارد.

همچنین اثر غیرمستقیم احساس ترس از شکست بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی بررسی شد، نتایج نشان داد که در ارتباط با احساس ترس از شکست بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی که برابر است با ۰/۱۰۸۵ و با توجه به مقدار $t(۵/۱۲۰۴)$ ، در سطح ۰/۰۰۰ دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار می‌باشد. بدین ترتیب فرسودگی تحصیلی بر شکست تحصیلی با میانجی گری ذهن آگاهی اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار دارد.



یکی از ویژگی‌های تحلیل مسیر اندازه‌گیری اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم بر یکدیگر می‌باشد. بر این اساس در جدول شماره ۵ به منظور محاسبه اثرات کل، اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر شکست تحصیلی محاسبه شد، که نتایج آن قابل مشاهده است.

جدول ۵

برآوردهای اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل (بر اساس آماره t) متغیرهای مستقل و میانجی بر شکست تحصیلی

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
اهمال کاری تحصیلی	*۲/۶۱	*۷/۵۲۶۴	*۱۲/۷۲۶۸
فرسودگی تحصیلی	*۲/۱۲	*۷/۲۴۰۴	
ذهن آگاهی	*-۲/۰۴	---	

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌کنیم، احساس ترس از شکست، اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و معناداری از طریق متغیر میانجی ذهن آگاهی بر شکست تحصیلی هستند. اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی به مقدار ۷/۵۲۶۴ و غیرمستقیم احساس ترس از شکست به مقدار ۷/۲۴۰۴ به طور غیرمستقیم شکست تحصیلی را تبیین می‌کنند. بدین ترتیب متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در مجموع به مقدار ۱۲/۷۲۶۸ اثر غیرمستقیمی بر شکست تحصیلی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اهمال کاری تحصیلی تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر ذهن آگاهی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که نشان داده‌اند اهمال کاری تحصیلی با کاهش توانایی تمرکز بر لحظه حال و کاهش خودتنظیمی همراه است همسو است (Choi & Yang, 2024; Rozental et al., 2022). از منظر نظری، اهمال کاری تحصیلی نوعی شکست در خودتنظیمی و کنترل توجه محسوب می‌شود که می‌تواند توانایی فرد در حضور ذهن و پردازش آگاهانه محرک‌های محیطی را مختل سازد (Ahmed et al., 2023; Thangavel & Xavier, 2024). یافته‌های (Soleimani Rad et al., 2024) نیز نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می‌توانند سطح اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهند و در نتیجه با ارتقای تمرکز و مدیریت زمان، عملکرد تحصیلی بهبود یابد.

همچنین نتایج نشان داد که فرسودگی تحصیلی بر ذهن آگاهی تأثیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Gao, 2023; Jagodics & Szabó, 2023) همخوانی دارد که بیان می‌کنند فرسودگی تحصیلی با ایجاد خستگی هیجانی و کاهش منابع شناختی، توانایی فرد برای تمرکز آگاهانه و پردازش غیرقضاوتی تجربیات را کاهش می‌دهد. در مدل تقاضا-منابع، فرسودگی ناشی از فشارهای تحصیلی مداوم، ذخایر شناختی و هیجانی را تحلیل می‌برد و این امر موجب افت مهارت‌هایی همچون ذهن آگاهی می‌شود (Cengiz & Peker, 2024; Karmia, 2023). پژوهش (Chen & Brown, 2024) نیز نشان داده است که آموزش و تمرین ذهن آگاهی می‌تواند با کاهش نشانه‌های فرسودگی، کیفیت حضور ذهن را بهبود بخشد.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، اثر مستقیم، مثبت و معنادار اهمال کاری تحصیلی بر شکست تحصیلی بود. این نتیجه با مطالعات (Garcia & et al., 2024; González-Brignardello et al., 2023) همسو است که اهمال کاری را یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های افت و شکست تحصیلی معرفی کرده‌اند. از دیدگاه نظریه‌های خودکارآمدی و انگیزش، اهمال کاری با کاهش اعتماد به توانایی‌های فردی و افزایش



اضطراب، عملکرد تحصیلی را به شدت تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد (Shaked & Altarac, 2022; Turner & Hodis, 2023). این چرخه منفی می‌تواند در بلندمدت به افت پایدار در نتایج تحصیلی منجر شود.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که فرسودگی تحصیلی نیز اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر شکست تحصیلی دارد. این نتیجه با پژوهش‌های (Dogan & Dogan, 2023; Pham Thi & Duong, 2024) هم‌راستا است که تأکید دارند فرسودگی با کاهش انگیزه، افزایش بدبینی و تحلیل منابع روان‌شناختی، احتمال شکست تحصیلی را بالا می‌برد. در چارچوب مدل‌های روان‌شناختی، فرسودگی با تضعیف خودکارآمدی و کاهش تمرکز، توانایی دانش‌آموز برای دستیابی به اهداف آموزشی را محدود می‌کند (Benigno et al., 2024; Jensen & Olsen, 2023).

یافته مهم دیگر، اثر مستقیم، منفی و معنادار ذهن‌آگاهی بر شکست تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Behrouz, 2024; Lee & Smith, 2024) همخوانی دارد که نشان داده‌اند مهارت‌های ذهن‌آگاهی با کاهش اضطراب، افزایش تمرکز و ارتقای خودتنظیمی، می‌توانند احتمال شکست تحصیلی را کاهش دهند. بر اساس دیدگاه (Miles et al., 2023)، تمرین منظم ذهن‌آگاهی باعث افزایش توانایی فرد در مدیریت هیجانات و تمرکز پایدار بر فعالیت‌های تحصیلی می‌شود که این امر مستقیماً بر موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارد.

بررسی مسیرهای غیرمستقیم نیز نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی از طریق کاهش ذهن‌آگاهی، اثر مثبت و معناداری بر شکست تحصیلی دارد. این یافته با پژوهش (Soleimani Rad et al., 2024) همسو است که بیان می‌کند ذهن‌آگاهی نقش میانجی مهمی در رابطه بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. همچنین پژوهش (Indriaswuri et al., 2023) نشان می‌دهد که ارتقای ذهن‌آگاهی می‌تواند چرخه اهمال‌کاری-افت تحصیلی را بشکند و به بهبود عملکرد منجر شود.

نتیجه مشابهی در رابطه با مسیر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی به شکست تحصیلی از طریق ذهن‌آگاهی به دست آمد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Chen & Brown, 2024; Merino-Soto et al., 2024) همخوانی دارد که نشان داده‌اند ذهن‌آگاهی می‌تواند اثرات منفی فرسودگی بر عملکرد تحصیلی را تعدیل کند. مکانیزم این اثر به احتمال زیاد از طریق افزایش تاب‌آوری، بهبود مدیریت استرس و ارتقای کیفیت حضور ذهن عمل می‌کند (Khoury et al., 2025...; Siew & Yu, 2023).

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش مدل مفهومی مطرح‌شده را تأیید می‌کند که در آن اهمال‌کاری و فرسودگی به‌عنوان عوامل خطر، و ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک عامل محافظتی عمل می‌کنند. این نتیجه با چارچوب‌های نظری مانند مدل تقاضا-منابع و نظریه خودتنظیمی همخوانی دارد و نشان می‌دهد که تقویت مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند مسیرهای منفی منتهی به شکست تحصیلی را تغییر دهد.

این پژوهش با وجود ارائه یافته‌های ارزشمند، دارای محدودیت‌هایی است. نخست، دامنه جغرافیایی نمونه به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردبیل محدود بوده که تعمیم نتایج به دیگر مناطق یا گروه‌های سنی را با احتیاط همراه می‌کند. دوم، روش نمونه‌گیری هدفمند ممکن است باعث کاهش تنوع نمونه و محدودیت در نمایندگی جمعیت هدف شود. سوم، داده‌ها بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شده‌اند که امکان سوگیری پاسخ‌دهی را افزایش می‌دهد. چهارم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنتاج روابط علیّی را محدود می‌سازد. پژوهش‌های آتی می‌توانند با استفاده از طرح‌های طولی و نمونه‌های بزرگ‌تر، روابط بین اهمال‌کاری، فرسودگی، ذهن‌آگاهی و شکست تحصیلی را با دقت بیشتری بررسی کنند. همچنین، بررسی تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و جنسیتی در این روابط می‌تواند به غنای یافته‌ها بیفزاید. مطالعه اثر مداخلات چندبعدی شامل آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی، مدیریت زمان و راهبردهای مقابله‌ای نیز می‌تواند شواهد تجربی قوی‌تری برای طراحی برنامه‌های آموزشی ارائه دهد.



بر اساس یافته‌های این پژوهش، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزشی در مدارس شامل آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی و مدیریت استرس باشد تا از اثرات منفی اهمال کاری و فرسودگی کاسته شود. ایجاد کارگاه‌های مهارت‌آموزی در زمینه مدیریت زمان و تنظیم هیجان، استفاده از مشاوره روان‌شناختی برای دانش‌آموزان در معرض خطر و فراهم کردن محیط یادگیری حمایتگر از دیگر راهکارهای مؤثر در کاهش شکست تحصیلی هستند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Ağlar, C. (2023). Determination Of Academic Problems Experienced at The Formal Education High School Level of The Turkish Education System According to The Opinions of Administrators, Teachers, and Students. <https://www.researchgate.net/>
- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of Academic Procrastination and Its Negative Impact on Students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal*, 7(3), 363-370. https://doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23
- Behrouz, B. (2024). The predictive role of mindfulness and family functioning in students' academic failure. *Specialized Scientific Journal of New Paradigms in Educational Research*, 3(7), 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-024-06192-6>
- Benigno, V., Usai, F., Mutta, E. D., Ferlino, L., & Passarelli, M. (2024). Burnout among special education teachers: exploring the interplay between individual and contextual factors. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2351702>
- Cengiz, S., & Peker, A. (2024). Antecedents of school burnout: A longitudinal mediation study. *Soc Psychol Educ*, 27, 1901-1919. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09887-2>



- Chen, W., & Brown, T. (2024). The Role of Mindfulness in Alleviating Academic Burnout Among Adolescents. *Mindfulness J.* <https://journals2.ums.ac.id/index.php/iseedu/article/view/10381>
- Choi, J. A., & Yang, J. Y. (2024). The intrapsychic process of academic procrastination: How should-thinking aggravates self-regulatory failure. *Learning and Individual Differences*, 109, 102397. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102397>
- Dogan, D., & Dogan, D. (2023). SCHOOL BURNOUT IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW. *Conhecimento & Diversidade*, 15, 159-193. <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11309>
- Fernandes. (2023). HIGHER EDUCATION FAILURE: CHALLENGES, CONSEQUENCES AND CURRENT SOLUTIONS. ICERI2023 Proceedings, <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0447>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Front. Psychol*, 14, 1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Garcia, M., & et al. (2024). Academic Procrastination and Its Impact on Learning Outcomes: Evidence from a Meta-Analysis. *Educational psychology review*. <https://www.researchgate.net>
- Gong, Z., Wang, H., Zhong, M., & et al. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: status quo and coping strategies. *BMC psychiatry*, 23, 389. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04783-z>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children (Basel)*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2024). A journey to primary education: a systematic review of factors affecting the transition from early childhood education to primary education. *Preventing School Failure*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2024.2335679>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero-Molina, E., & Lopez-Martin, E. (2022). Academic Failure and Dropout: Untangling Two Realities. *European Journal of Educational Research*, 11, 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>
- Hasania, F., Rezvani, A., Shah Mohammadzadeh, S., Ahangari, S., & Afshin, Y. (2023). Academic procrastination as a factor in students' academic decline. Proceedings of the Fourth National Conference on Sustainable Development in Management and Accounting Sciences, Tehran. <https://journals.lww.com>
- Hossempour, F., & Rezaei, A. M. (2023). Predicting students' academic flourishing based on moral intelligence: The mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination, and academic burnout. *Child Mental Health*, 10(2), 83-103. <https://doi.org/10.61186/jcmh.10.2.7>
- Indriaswuri, R., Gading, I. K., Suranata, K., & Suarni, N. (2023). Mindfulness and Academic Performance: A Literature Review. *Migration Letters*, 20, 341-358. <https://doi.org/10.59670/ml.v20i9.6087>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2023). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychol*, 31, 757-776. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Jensen, M., & Olsen, E. (2023). *Academic burnout: causes and consequences*. <https://www.elgaronline.com>
- Karnia, R. (2023). An Evaluation of Stress and Burnout in Education and Its Impact on Job Performance and Work Life Quality. *International Journal of Psychological Studies*, 15, 13. <https://doi.org/10.5539/ijps.v15n4p13>
- Khoury, B., Lesage, M., Kasprzyk, A., & et al. (2025). Embodied and Embedded Mindfulness and Compassion Framework. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02561-4>
- Lee, J., & Smith, R. (2024). Mindfulness as a Protective Factor Against Academic Failure: A Longitudinal Study in High School Students. *Journal of School Psychology*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-016-9196-x>
- Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V., & Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. *Nurse Education Today*. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106221>
- Miles, E., Matcham, F., Strauss, C., & et al. (2023). Making Mindfulness Meditation a Healthy Habit. *Mindfulness*, 14, 2988-3005. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02258-6>
- Ngan, S. T. J., & Cheng, P. W. C. (2022). Classification of Mindfulness Meditation and Its Impact on Neural Measures in the Clinical Population. *Front. Psychol*, 13, 891004. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891004>
- Oeun, S., & Heng, K. (2024). Factors Contributing to Students' Failure in the English Subject in National Grade 12 Examinations in Cambodia: A Literature Review. SSRN, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4842279>
- Pham Thi, T., & Duong, N. (2024). Investigating learning burnout and academic performance among management students: a longitudinal study in English courses. *BMC Psychol*, 12, 219. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01725-6>
- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support from Less Severe Cases. *Front. Psychol*, 13, 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(3). <https://doi.org/10.53761/1.19.3.14>
- Siew, S., & Yu, J. (2023). Mindfulness-based randomized controlled trials led to brain structural changes: an anatomical likelihood meta-analysis. *Sci Rep*, 13, 18469. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45765-1>
- Soleimani Rad, H., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2024). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>



- Sundelin, Å., Lindgren, J., & Lundahl, L. (2023). Young People's Stories of School Failure and Remedial Trajectories - Clues to Prevention of School Absenteeism and Early School Leaving. *European Education*, 55(3-4), 202-215. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023>
- Thangavel, M., & Xavier, T. (2024). Investigating Research on Procrastination in School Education. SSRN, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4802867>
- Torkashvand, M., Pourrahimi, M., Jalilvand, H., Abdi, M., Nasiri, E., & Haghi, F. (2022). Factors Affecting Academic Failure from Students' Perspectives. *Strides in Development of Medical Education*, 19(1), 22-30. <https://doi.org/10.22062/sdme.2022.196382.1069>
- Turner, M., & Hodis, F. A. (2023). A Systematic Review of Interventions to Reduce Academic Procrastination and Implications for Instructor-based Classroom Interventions. *Educ Psychol Rev*, 35, 118. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09838-x>

