

اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۹/۱۲ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۳۰

خلاصه

مقدمه

کاهش عملکرد تحصیلی علاوه بر ایجاد مشکل در فرایند تحصیلی دانش آموزان، می تواند فرایند شناختی و هیجانی آنها را نیز متاثر سازد که ضروری است با بکارگیری درمان های روان شناختی مناسب نسبت به کاهش این آسیب ها اقدام شود. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه انجام گرفت.

روش کار

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش آموز دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانش آموز). گروه آزمایش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۰۳) را طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت نمودند. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (جینک و مورگان، ۱۹۹۹) و فرسودگی تحصیلی (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲) بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

نتایج نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه تأثیر معنادار دارد ($P < 0.001$).

نتیجه گیری

بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان چنین نتیجه گرفت که که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با بهره گیری از فوونی همانند افکار، هیجانات و رفتار آگاهانه می تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین مورد استفاده گیرد.

کلمات کلیدی

آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی
پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می باشد.

مهديه شفيق نادري^۱

طیبه شریفی^۲

احمد غضنفری^۳

رضا احمدی^۴

^۱ دانشجوی دکتری روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

^۲ عضو هیئت علمی و استادیار گروه روان شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

^۳ دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

^۴ استادیار گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

Email: sharifi_ta@yahoo.com

مقدمه

در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی‌شان را تحت تاثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی^۱ و کاهش عملکرد تحصیلی اشاره کرد (لی، ۲۰۱۷؛ فویو، چن، وی و وانگ، ۲۰۱۸). کاهش عملکرد تحصیلی به معنای عدم موفقیت در تحصیل می‌باشد که با معیارهایی نظیر مشروطی، معدل نامطلوب، تکرار درس، طولانی شدن مدت تحصیل، اخراج، انصراف و ترک تحصیل قابل بررسی است (ابراهیم‌زاده، قربانی، ناصریان و مردانی، ۱۳۹۴). بدیهی است که پدیده کاهش عملکرد تحصیلی علاوه بر اتلاف هزینه‌ها، موجب دیرتر راه یافتن فرد به بازار کار، سرخوردگی و از دست رفتن روحیه دانش‌آموز شده و خسارات زیادی را به خود دانش‌آموز، خانواده‌ها و کشور وارد می‌کند (رومان، ۲۰۱۴) و ممکن است رفتارهای اجتماعی منفی نظیر ترک تحصیل یا ترک خانواده، اعتیاد به مواد مخدر و الکل، افسردگی و خودکشی را به دنبال داشته باشد (کاوادا، ۲۰۱۷).

کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به مرور باعث شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی^۲ می‌شود (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲). فرسودگی، حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند سنگینی نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده می‌باشد (وانگ، گئوان، لی، ژینگ و رای، ۲۰۱۹؛ لوی، چوی و چا، ۲۰۱۷). فرسودگی تحصیلی، احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی تعریف می‌گردد (ژائو، آن، دینگ، یانگ، ژانگ و گاه، ۲۰۱۷) و می‌تواند سطح انرژی لازم برای انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری و همچنین، امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را کاهش دهد (نوه، شین و لی، ۲۰۱۳). فرسودگی تحصیلی شامل سه بعد خستگی هیجانی (احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از حد در فعالیت‌های درسی و بدینی)، بدینی (نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آنها) و ناکارآمدی

(احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی) می‌باشد (چرخ‌آبی، عزیزی ابرقویی و حیاتی، ۲۰۱۳).

دیگر متغیری که نقشی انکارناپذیر در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان داشته و از کاهش عملکرد تحصیلی می‌تواند پیشگیری نماید، خودکارآمدی تحصیلی^۳ است (تالسم، اسپاز و نوریس، ۲۰۱۹؛ بارگی، پاریدا، لاروچ و دیکون، ۲۰۱۹؛ شن، ۲۰۱۸). خودکارآمدی احساس شایستگی، بسندگی و توانایی در سازگار شدن با زندگی است که تأمین و حفظ معیارهای عملکرد موجب افزایش آن می‌شود و ناتوانی در تأمین و حفظ این معیارها آن را کاهش می‌دهد (آدیمو و آدیله، ۲۰۰۸؛ به نقل از میرحیدری، ۱۳۹۳). در محیط تحصیلی، خودکارآمدی نشان دهنده باور دانش‌آموزان درباره توانایی انجام تکالیف درسی محوله است. تحقیقات مختلف خودکارآمدی تحصیلی را در یادگیری خودنظم‌بخشی، پیشرفت تحصیلی، و راهبردهای عمیق و معنادار یادگیری موثر می‌دانند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۸۹). تحقیقات نشان داده اند که خودکارآمدی تحصیلی تاثیر نیرومندی بر انگیزش پیشرفت، انتخاب‌ها و میزان تلاش و سطح پشتکار افراد و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت آن‌ها دارد. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهداف‌شان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود (زندر، براور، کراین و هانور، ۲۰۱۸؛ جانگ، ژائو و لی، ۲۰۱۷).

جهت بهبود مولفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان روش‌های مختلفی بکار گرفته شده است. یکی از این روش‌ها آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۴ است که کارآیی خود را در درمان مولفه‌های مختلف روان‌شناختی، اجتماعی، هیجانی و به خصوص تحصیلی نشان داده است (اصلی‌آزاد، منشی و قمرانی، ۱۳۹۸؛ مطیعی، حیدری، باقریان و زرانی، ۱۳۹۸؛ سلگی و ویسی، ۱۳۹۷؛ قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۷؛ قاسمی جوبنه، موسوی، ظنی‌پور و حسینی صدیق، ۱۳۹۵؛ حسن‌نیا و

^۱ : Charkhabi, Azizi Abarghwei & Hayati

^۲ . Academic self-efficacy

^۳ . Talsma, Schütz, Norris

^۴ . Bergey, Parrila, Laroche, Deacon

^۵ . Shen

^۶ . Adeyemo & Adeleye

^۷ . Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, Hannover

^۸ . Jung, Zhou, Lee

^۹ . Reducing Stress on Based Mindfulness

^۱ . Low academic performance

^۲ . Lee

^۳ . Fwu, Chen, Wei, Wang

^۴ . Roman

^۵ . Kawada

^۶ . Academic burnout

^۷ . Wang, Guan, Li, Xing, Rui

^۸ . Lee, Choi, Chae

^۹ . Xu, An, Ding, Yuan, Zhuang, Goh

^{۱۰} . Noh, Shin, Lee

آیا آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه موثر است؟

روش کار

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که جهت شرکت در این پژوهش، رضایت آگاهانه داشتند. در این پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر یزد یک ناحیه انتخاب شد. سپس از بین آموزشگاه های دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه انتخابی، تعداد ۵ آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد، پس از مراجعه به آموزشگاه های انتخاب شده از معلمان و مشاوران این مدارس درخواست گردید تا دانش آموزانی را که طی نیمسال اخیر عملکرد تحصیلی پایین داشته اند را معرفی نمایند. سپس با بررسی نمرات و کارنامه های این دانش آموزان، تعداد ۴۰ دانش آموزی را که عملکرد تحصیلی پایین تری داشتند، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش آموز در گروه گواه). سپس گروه آزمایش در طی دو و نیم ماه ۱۰ جلسه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را به صورت هفته ای یک جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت نمودند. در حالیکه گروه گواه در طول انجام فرایند پژوهش از دریافت این مداخله بی بهره خواهد بود. ملاک های ورود به پژوهش شامل جنسیت دختر، داشتن عملکرد تحصیلی پایین (با توجه به تایید معلمان و مشاوران آموزشگاه)، حاضر بودن در دوره دوم متوسطه، ابراز رضایت جهت شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره های آنها) بود. همچنین ملاک های خروج از پژوهش داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ جهت اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر از پرسشنامه استاندارد

فولادچنگ، ۱۳۹۴؛ کارکسون، هیدز، هادجسون و پروبست، ۲۰۱۹؛ هال، ژیونگ، گائو، سوآ، چوا و شن، ۲۰۱۸؛ باکوش، مورتلاک، کوآرسترت و موریسون، ۲۰۱۸؛ هوپ وود و اسپجات، ۲۰۱۷؛ هافمن، آنجلیا و گومز، ۲۰۱۷؛ ژو و همکاران، ۲۰۱۷؛ لو، هانگ، رویس، ۲۰۱۷؛ مک کلو سکی، ۲۰۱۵). ذهن آگاهی ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه را (که فراتر از فکر است) افزایش می دهد (کروسول و همکاران، ۲۰۱۷). از طریق ذهن آگاهی افکار و رفتارهایی که قبلاً ناهشیار یا اتوماتیک بودند، تبدیل به پدیده هایی قابل مشاهده می شوند که در بدن یا ذهن خود فرد در حال وقوع هستند. این حالت به عنوان ادراک مجدد توصیف شده است. یعنی آن چه قبلاً موضوع بود تبدیل به شی می شود (شاپیرو، کارلسون، آستین و فردمن، ۲۰۰۶). آموزش های مبتنی بر ذهن آگاهی بر روش های مراقبه ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است. این تکنیک در راستای ادراک حس های ارادی بدن مانند غذا خوردن و حرکت کردن و حس های غیرارادی بدنی مانند تنفس برنامه ریزی شده است تا با به کارگیری آن ها کنترل بیشتری بر پاسخ های غیرارادی مانند تنش ها اعمال شود (کروسکا، میلر، روچ، کروسکا و اهارا، ۲۰۱۸).

در یک جمع بندی باید بیان کرد که مولفه های تحصیلی همچون افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دارای نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانش آموزان هستند که لازم است با استفاده از روش های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه ها تحت تاثیر قرار گرفته تا از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و همچنین عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. حال با توجه به اهمیت این مولفه ها در دانش آموزان و لزوم به کارگیری روش های مداخله ای و درمان مناسب و بهنگام و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود مولفه های روان شناختی و تحصیلی و در عین حال عدم انجام پژوهش مشابه، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال خواهد بود که

1. Clarkson, Heads, Hodgson, Probst

2. Hall, Xiong, Guo, Sou, Chou, Shen

3. Bakosh, Mortlock, Querstret, Morison

4. Hopwood, Schutte

5. Hofmann, Angelina, Gomez

6. Xu

7. Lu, Huang, Rios

8. McCloskey

9. Crosswell

10. Shapiro, Carlson, Astin & Freedma

11. Kroska, Miller, Roche, Kroska, O'Hara

1. Academic self-efficacy questionnaire

است. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش آنها بیانگر آن بود که زیرمقیاس خستگی، بدبینی، افت کارآیی و نمره کل فرسودگی تحصیلی به ترتیب دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴، ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۶ بوده‌اند که این یافته بیانگر برخورداری این پرسشنامه از پایایی مطلوب است. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). گروه آزمایش مداخله آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر برگرفته از برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات‌زین (۲۰۰۳) بود که از پژوهش سلگی و ویسی (۱۳۹۷) اقتباس شده است. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موجلی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز چینک و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. این ابزار دارای ۳۰ پرسش و سه حوزه خرده‌مقیاس است: استعداد (۱-۱۰)، کوشش (۱۱-۲۰) و بافت (۲۱-۳۰). این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ تایی لیکرت (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم: نمره یک تا چهار) طراحی شده است. سوالات ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۲۰ است. کسب نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ به دست آمد که مبین مطلوب بودن پایایی پرسشنامه می‌باشد. همچنین میزان روایی محتوایی این پرسشنامه نیز مطلوب ارزیابی شده است (نظام‌پور، ۱۳۹۱). در پژوهش جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ برای سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ و برای خودکارآمدی تحصیلی کل ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی توسط شائوفلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر (۲۰۰۲) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه (نمره صفر تا ۶) نمره‌گذاری می‌گردد. در این پرسشنامه در نهایت سه زیرمقیاس به دست می‌آید که عبارتند از: خستگی هیجانی یا تحصیلی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و فقدان کارآیی یا ناکارآمدی (۶ گویه). سوالات مربوط به مولفه فقدان کارآیی یا ناکارآمدی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات پرسشنامه بین صفر تا ۹۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده فرسودگی تحصیلی بیشتر است. پایایی این پرسشنامه توسط شائوفلی و همکاران (۲۰۰۲) به ترتیب برای مولفه‌های خستگی هیجانی یا تحصیلی، بدبینی و فقدان کارآیی یا ناکارآمدی ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه شده است. اعتبار پرسشنامه نیز توسط این پژوهشگران با روش تحلیل عامل تاییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده‌اند (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). جنت فریدونی، شفیعی، نیکخواه و خلعتبری (۱۳۹۷) نیز نشان داده‌اند که بین ابعاد فرسودگی با معدل همبستگی منفی و بین فرسودگی با اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی مثبت وجود دارد. با توجه به این یافته، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی از روایی ملاکی همزمان برخوردار

1. Academic Burnout Questionnaire

2. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, Bakker

جدول ۱- مداخلات مربوط به آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۰۳؛ به نقل از سلگی و ویسی، ۱۳۹۷)

جلسه	موضوع	خلاصه جلسه
اول	هدایت خودکار	آشنایی با اعضای گروه و انتظارات آنها، تعیین خط مشی گروه و توضیح پیرامون ذهن آگاهی، توضیح پیرامون اینکه ذهن آگاهی راه درست زندگی کردن است، تمرین خوردن کشمش، تمرین مراقبه واریسی بدن. تکلیف: انجام یکی از کارهای روزمره با ذهن آگاهی و واریسی بدن.
دوم و سوم	چالش با موانع	ده دقیقه تنفس با ذهن آگاهی، تمرین واریسی بدن. آموزش تن آرامی از طریق ایجاد تنش و رهایی عضلات و واریسی حس های بدنی، درخواست از افراد که همانطور که نشسته اند حالت فکورانه به خود بگیرند؛ یعنی شانه های خود را شل کنند؛ چشم ها را ببندند و دست ها را روی دستگیره صندلی قرار دهند و سپس به گزگز، دما و حسی که در هر قسمت بدن خود تجربه می کنند، به ترتیب توجه کنند. تکلیف: آوردن توجه به یکی دیگر از فعالیت های روزمره، ثبت وقایع خوشایند، واریسی بدن و ده دقیقه تنفس ذهن آگاهانه
چهارم	ذهن آگاهی در حین حرکت	تمرین حرکات کششی همراه با ذهن آگاهی، تمرین قدم زدن آگاهانه، تمرین واریسی بدن. تکلیف: پیاده روی آگاهانه، واریسی بدن، ثبت تجربه های ناخوشایند
پنجم و ششم	ماندن در لحظه	تمرین ذهن آگاهی نسبت به شنیدن و فکر کردن، داستان بیرهای گرسنه، تمرین مکث سه دقیقه ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، استفاده از وسایل نقلیه همراه با ذهن آگاهی، مکث سه دقیقه ای
هفتم	پذیرفتن و اجازه دادن	تمرین مراقبه نشسته با آگاهی از تنفس و بدن، پذیرش، تمرین ایجاد یک مشکل و کار کردن روی آن از طریق بدن، تمرین مکث سه دقیقه ای (به همراه احساس پذیرا بودن)، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن و مکث سه دقیقه ای
هشتم	افکار واقعیت نیستند	افکار جانشین، تمرین مکث سه دقیقه ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، مکث سه دقیقه ای و استفاده از آن در مواقع بروز احساسات ناخوشایند
نهم	مراقبت از خود	ارتباط بین خلق و احساسات، چگونه به بهترین نحو از خود مراقبت کنیم، تمرین واریسی بدن. تکلیف: تهیه لیستی از فعالیت های انرژی بخش و خسته کننده
دهم	به کارگیری آموخته ها و تمرین ها در آینده	تمرین واریسی بدن، بحث پیرامون تداوم تمرین ها و برنامه ریزی جهت انجام آن، بررسی مشکلات که مانع از انجام تکالیف می شوند

نتایج

بودند. این دانش آموزان ۱۶ تا ۱۹ ساله بودند که بیشترین فراوانی مربوط به ۱۸ سال سن بود (۴۲/۵ درصد). میانگین و انحراف استاندارد متغیر های وابسته پژوهش در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲، ارائه شده است.

یافته های جمعیت شناختی نشان داد که دانش آموزان حاضر در پژوهش از رشته های علوم تجربی، ریاضی و فیزیک و ادبیات و علوم انسانی بودند که بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی بود (۴۵ درصد)

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل**پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری**

مولفه ها	گروه ها	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری			
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	گروه آزمایش	۶۴/۸۰	۱۴/۷۰	۷۶/۱۰	۱۴/۳۰	۷۲/۵۵	۱۵/۶۴
تحصیلی	گروه گواه	۶۲/۲۵	۱۳/۱۷	۶۲/۵۰	۱۱/۹۷	۶۲/۳۰	۱۲/۴۰
فرسودگی تحصیلی	گروه آزمایش	۵۷/۱۰	۶/۸۱	۴۷/۲۵	۸/۶۸	۴۶/۴۰	۹/۲۵

گروه گواه ۵۷/۱۵ ۷/۷۵ ۵۷/۶۰ ۷/۸۷ ۵۷/۵۵ ۷/۸۷

پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$).

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و

فرسودگی تحصیلی

متغیرها	مجموع	درجه	میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات				آزمون
مراحل	۶۹۴/۳۵	۲	۳۴۷/۱۷	۴۲/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۱
خودکارآمدی							
گروه‌بندی	۲۳۲۳/۲۰	۱	۲۳۲۳/۲۰	۱۱/۲۱	۰/۰۰۲	۰/۲۹	۰/۹۴
تحصیلی							
تعامل مراحل و گروه‌بندی	۶۴۲/۰۵	۲	۳۲۱/۰۲	۳۹/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۱
خطا	۶۲۲/۹۳	۷۶	۸/۱۹				
مراحل	۶۵۰/۸۶	۲	۳۲۵/۴۳	۸۱/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸	۱
فرسودگی							
گروه‌بندی	۲۰۵۰/۱۳	۱	۲۰۵۰/۱۳	۱۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۹۵
تحصیلی							
تعامل مراحل و گروه‌بندی	۷۶۶/۴۶	۲	۳۸۳/۲۳	۹۶/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱	۱
خطا	۳۰۲	۷۶	۳/۹۷				

دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جهت بررسی تفاوت میانگین گروه آزمایش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با گروه گواه در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

همانگونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی (۳۹/۱۶) و برای متغیر فرسودگی تحصیلی (۹۶/۴۴) است که در سطح $0/001$ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش (خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) در

جدول ۴. میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۰/۵۷	۳۸	۲/۵۵	۴/۴۱	۰/۵۶
تحصیلی	پس‌آزمون	۳/۲۶	۳۸	۱۳/۶۰	۴/۱۷	۰/۰۰۲
	پیگیری	۲/۲۹	۳۸	۱۰/۲۵	۴/۴۶	۰/۰۲
فرسودگی	پیش‌آزمون	-۰/۰۲	۳۸	-۰/۰۵	۲/۳۰	۰/۹۳
تحصیلی	پس‌آزمون	-۳/۹۴	۳۸	-۱۰/۳۵	۲/۶۲	۰/۰۰۰۱

همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون (۰/۵۶ و ۰/۹۳) معنی‌دار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون (۰/۰۰۲ و ۰/۰۰۱) و پیگیری (۰/۰۲ و ۰/۰۰۱) در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی‌داری متفاوت از میانگین گروه گواه می‌باشد. این بدان معناست که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی توانسته منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه انجام گرفت. یافته اول پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شده است. این یافته همسو با یافته‌های اصلی آزاد و همکاران (۱۳۹۸)؛ مطیعی و همکاران (۱۳۹۸)؛ سلگی و ویسی (۱۳۹۷)؛ کارکسون و همکاران (۲۰۱۹)؛ باکوش و همکاران (۲۰۱۸)؛ و لو و همکاران (۲۰۱۷) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود به نقش ذهن‌آگاهی در کاهش آسیب‌های روان‌شناختی، تحصیلی و بهبود پیشرفت تحصیلی اذعان داشته‌اند. چنانکه مطیعی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین سلگی و ویسی (۱۳۹۷) گزارش کرده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به کاهش حساسیت اضطرابی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی سبب ایجاد احساس بدون قضاوت و متعالی از

آگاهی می‌شود که بر اساس آن دانش‌آموزان می‌توانند هیجانات مثبت و منفی را بپذیرند (لو و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین، باعث می‌شود که آنان احساسات، هیجانات و نشانه‌های هیجانی فردی و تحصیلی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات و هیجانات، باعث می‌شود تا این دانش‌آموزان با آرامش حاصل از پذیرش احساسات و هیجانات، بتوانند پردازش هیجانی و شناختی بهتری را از خود نشان دهند. این فرایند باعث می‌شود تا آنها روش‌های خلاقانه بهتری را جهت بهبود وضعیت تحصیلی خود بکار گرفته و با بهبود گام به گام عملکرد تحصیلی خود، توانمندی و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را نیز تجربه نمایند. علاوه بر این همچنین آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین باعث می‌شود که آنان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود (باکوش و همکاران، ۲۰۱۸)، مخصوصاً هیجانات مثبت تحصیلی، احساسات منفی خویش نسبت به تحصیل را کاهش دهند که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز نسبت به تحصیل در آنها افزایش پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین ممکن است به دلیل شرایط خاص روان‌شناختی حاصل از این افت تحصیلی، دچار خطای پردازش شناختی و هیجانی باشند. بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با بکارگیری تکنیک پذیرش، با آنها یاری می‌رساند که هیجانات خود را همانگونه که هستند، بپذیرند و انتظارات واقع‌بینانه‌ای از خود داشته باشد (لو و همکاران، ۲۰۱۷). این فرایند سبب می‌شود که آنها اضطراب ادراک شده کمتری را تجربه کرده و بر این اساس بتوانند با پذیرش روانی و آرامش روان‌شناختی، پردازش تکامل یافته‌تری را از خود نشان دهند. کسب آگاهی نسبت به هیجانات و پردازش شناختی قوی‌تر، قدرت حل مساله دانش‌آموزان را در مواجهه با هیجانات منفی تحصیلی بهبود می‌بخشد که این فرایند نیز به بهبود عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی منجر می‌شود.

یافته دوم پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شده است. یافته حاضر همسو با یافته‌های قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷)؛ قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵)؛ حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)؛ هال و همکاران (۲۰۱۸)؛ ژو و همکاران (۲۰۱۷)؛ و مک‌کلوسکی (۲۰۱۵) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به

بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. چنانکه قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که برنامه آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شود. همچنین قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵) بر این عقیده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند به شکل معناداری تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین می‌توان گفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند با تغییر الگوهای معیوب تفکر و هیجانات و آموزش مهارت کنترل توجه، نقشی پررنگ در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (مک‌کلوسکی، ۲۰۱۵). بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ترغیب دانش‌آموزان به تمرین برای توجه به ویژگی‌های تجارب هیجانی تحصیلی به شیوه‌ای خالی از قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی‌تر اطلاعات در حافظه هیجانی می‌شود که این فرایند می‌تواند از تداخل هیجانات مثبت و منفی تحصیلی پیشگیری کرده و سبب بهبود هیجان مثبت تحصیلی و انگیزش تحصیلی شود. علاوه بر این آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه آخر (مثلاً از طریق تمرکز بر تنفس) و برگرداندن توجه به زمان حاضر، بر سیستم شناختی، هیجانی و پردازش کارآمدتر اطلاعات این دو حوزه اثر می‌گذارد (هال و همکاران، ۲۰۱۸). این فرایند سبب می‌شود که دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، با پردازش اطلاعات شناختی و هیجانی قوی‌تر و بکارگیری قدرت حل مسئله سازمان یافته‌تر، به شیوه هنجارمندتری به بهبود عملکرد تحصیلی مباردورت ورزند. بهبود عملکرد تحصیلی نیز به شکل طبیعی می‌تواند کاهش فرسودگی تحصیلی را در پی داشته باشد.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه شهر یزد؛ عدم مهار

منابع

- ابراهیم‌زاده، فرزاد؛ قربانی، مهرزاد؛ ناصریان، جواد و مردانی، مهناز (۱۳۹۴). بروز افت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشگاه علوم پزشکی لرستان، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی لرستان، ۱۷(۴): ۱۴-۲۵.
- اصلی‌آزاد، مسلم؛ منشی، غلامرضا و قمرانی، امیر (۱۳۹۸). تأثیر درمان ذهن‌آگاهی بر تحمل ابهام و درآمیختگی فکر و عمل مبتلایان به اختلال وسواس بی‌اختیاری. فصلنامه سلامت روان کودکان، ۶(۱)، ۹۴-۸۳.

متغیرهای اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه و عدم تمایل بعضی از دانش‌آموزان جهت حضور در پژوهش از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر پایه‌های تحصیلی و مهار عوامل ذکر شده اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه برشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین ارائه داده شود تا آنها با بکارگیری محتوای این آموزش، جهت بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی خود گامی عملی برداشته باشند.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی مهدیه شفیق نادری در دانشگاه آزاد واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش شهر یزد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

جمالی، مکيه؛ نوروزی، آريتا و طهماسبی، رحيم (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱۳(۱)، ۶۲۹-۶۴۱.

جنت فریدونی، مصطفی؛ شریفی، طيبه؛ نیکخواه، محمد و خلعتبری، جواد. (۱۳۹۷). اندازه گیری فرسودگی در دانش آموزان متوسطه: سیاهه فرسودگی مسلش-زمینه یابی دانش آموزان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۰(۴)، ۹۱-۱۱۶.

حسن نیا، سمیه؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه گری ذهن آگاهی: مدل یابی ساختاری، روانشناسی تحولی، ۱۲(۴۵)، ۶۱-۷۳.

سلگی، زهرا و ویسی، راضیه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دچار نارسانویسی، روان شناسی کاربردی، ۱۲(۴)، ۵۷۳-۵۹۴.

عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۱۱۶-۱۲۸.

قاسمی جونبه، رضا؛ موسوی، سیدولی؛ الله؛ ظنی پور، آذین؛ حسینی صدیق، مریم السادات (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش، ۹(۲)، ۱۳۴-۱۴۱.

قره آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خود تنظیمی، ذهن آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه، مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱-۱۰.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه؛ زرانی، فریا (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۵(۱)، ۲۶-۴۱.

میرحیدری، سیدعلی. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).

نظام پور، سلیمان (۱۳۹۱). تاثیر آموزش مطالعه اثربخش بر میزان اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان گناوه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت.

نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای یادگیری خودنظم بخش. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۱۲(۱)، ۱-۱۶.

- Bakosh, L.S., Mortlock, J.M.T., Querstret, D., Morison, L. (2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to theory and practice. *Learning and Instruction*, 58, 34-41.
- Bergey, B.W., Parrila, R.K., Laroche, A., Deacon, S.H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2(1), 677-683.
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D., Probst, H. (2019). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot study. *Radiography*, 25(1), 4-9.
- Crosswell, A.D., Moreno, P.I., Raposa, E.B., Motivala, S.J., Stanton, A.L., Ganz, P.A., Bower, J.E. (2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psychoneuroendocrinology*. 86, 78-86.
- Fwu, B., Chen, S., Wei, C., Wang, H. (2018). I believe; therefore, I work harder: The significance of reflective thinking on effort-making in Low academic performance in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 19-30.
- Hall, B.J., Xiong, P., Guo, X., Sou, E.K.L., Chou, U.I., Shen, Z. (2018). An evaluation of a low intensity mental Health enhanced mindfulness intervention for Chinese university students: A randomized controlled trial. *Psychiatry Research*, 270, 394-403.
- Hofmann, S.G., Angelina, F., Gomez, B.A. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression, *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739-749.
- Hopwood, T.L., Schutte, N.S. (2017). A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on post traumatic stress. *Clinical Psychology Review*, 57, 12-20.

- Jung, K., Zhou, A.Q., Lee, R.M.(2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39.
- Kawada, T.(2017). Low academic performance, use of electronic device and sleep duration in adolescents. *Brain and Development*, 39(3), 275-280.
- Kroska, E.B., Miller, M.L., Roche, A.I., Kroska, S.K., O'Hara, M.W.(2018). Effects of traumatic experiences on obsessive-compulsive and internalizing symptoms: The role of avoidance and mindfulness. *Journal of Affective Disorders*, 225, 326-336.
- Lee, S.J., Choi, Y.J., Chae, H.(2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*, 6(2), 207-213.
- Lee, w.w.s.(2017). Relationships among grit, academic performance, perceived Low academic performance, and stress in associate degree students *Journal of Adolescence*, 60, 148-152.
- Lu ,S., Huang, C., Rios, J.(2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.
- McCloskey, L.E. (2015). Mindfulness as an Intervention for Improving Academic Success among Students with Executive Functioning Disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226.
- Noh, H., Shin, H., Lee, S.M.(2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 28, 82-89.
- Roman, M.D.(2014). Students' Failure in Academic Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 170-177.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Shen, C.(2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Talsma, K., Schüz, B., Norris, K.(2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy \neq self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., Rui, B.(2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 77, 27-31.
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., Goh, P/H.(2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116, 405-409.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., Hannover, B.(2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 63, 97-108.

Original Article

Effectiveness of Training Mindfulness-Based Stress Decrease on the Academic Self-Efficacy and Academic Burnout in the Female Students with Low academic performance in the Secondary High School

Received: 08/12/2019 - Accepted: 21/10/2020

Mahdiah Shafinaderi¹
Tayebeh Shafeie Naderi^{2*}
Ahmad ghazanfari³
Reza Ahmadi⁴

¹ PhD Student in Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

² Faculty member and assistant professor of psychology, Shahrekord branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

³ Department of Psychology-Human science Faculty- Islamic Azad University Branch Shahrekord- Shahrekord-Iran

⁴ Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

Email: sharifi_ta@yahoo.com

Abstract

Introduction: Educational failure can influence the students' cognitive and emotional process in addition to making problems in their educational process that applying appropriate psychological treatments to decrease these damages is necessary. therefore the present study was conducted aiming to investigate the effectiveness of training mindfulness-based stress decrease on the academic self-efficacy and academic burnout in the female students with Low academic performance in the secondary high school.

Method: The present study was quasi-experimental with pretest, posttest, control group and two-month follow-up design. The statistical population of the study included female secondary high school students with Low academic performance in the city of Yazd in academic year 2018-19. 30 female students with Low academic performance were selected through clustered random sampling and they were accommodated in the experimental and control groups. The experimental group received mindfulness-based stress decrease (Cabat Zin, 2003) in ten ninety-minute sessions during two and a half months. The applied questionnaires in this study included academic self-efficacy questionnaire (Jing and Morgan, 1999) and academic burnout (Shaofley et.al, 2002). The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA method.

Results: The results showed that training mindfulness-based stress decrease has significant effect on the academic self-efficacy and academic burnout in the female secondary high school students ($P < 0.001$).

Conclusion: According to the findings of the present study it can be concluded that training mindfulness-based stress decrease can be applied as a useful method to improve academic self-efficacy and decrease of academic burnout in female students with Low academic performance.

Keywords: Training mindfulness-based stress decrease, academic self-efficacy, academic burnout

conflict of interest: There is no conflict of interest.