MEJDS. 2022; 12:239.

Published online 2023 Mar. **Original Article**

Determining the Effectiveness of Mindfulness on Achievement Motivation and Academic Achievement in Students with Academic Burnout

Rostami Sani B[1], Mehdi E[1], *Seadatee Shamir A[2]

Author Address
1. MSc Student in Personality Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
2. Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
***Corresponding Author E-mail:** Seadatee_Shamir2020@yahoo.com

Received: 2020 May 4; **Accepted:** 2020 June 7

Abstract

Background & Objectives: Academic performance, or the level of success that every learner can achieve in education, indicates a student's learning level and is one of the most important concerns of any educational system. Given that academic performance is one of the most important concerns, basic goals, and a sign of success in the education system, it is important to identify its influential factors and solve the problems and shortcomings in the system. The issue of academic achievement becomes important when we know that many students can succeed but fail. Academic achievement is a multidimensional variable that is not only influenced by learning and school factors but also by individual and psychological issues; the motivation for progress is one of these factors. Academic burnout is an important factor in understanding that each person can have their own desirable or undesirable competencies and performance in any situation, including academic issues. This study aimed to investigate the effectiveness of mindfulness on achievement motivation and academic achievement of students with academic burnout.

Methods: This applied study is cross–sectional and quasi–experimental with a pretest–posttest and a 3–month follow–up design with a control group. The study population consisted of master's students of Psychology who were studying in the academic year of 2017–2018 at Islamic Azad University of Science Research Branch Tehran, Tehran City, Iran. The inclusion criteria were as follows: being a master's student in Islamic Azad University of Science Research Branch Tehran in Psychology, studying in the academic year 2017–2018, being 20 to 40 years old, and being willing to participate in a research project. The exclusion criteria for the experimental group were as follows: absence of more than two sessions from the educational program, unwillingness to continue attending the educational program, and not doing the homework and exercises of the educational program for two consecutive weeks. The study data were collected using the Academic Burnout Questionnaire (Breso et al., 1997), and a total number of 30 students with academic burnout higher than 30 were purposively selected and randomly assigned to experimental and control groups (15 students in each group). The two groups in the pretest, posttest, and follow–up phases completed the Achievement Motivation Questionnaire (Hermans, 1970), and their academic achievement was measured. The experimental group received 8 sessions of mindfulness, whereas the control group did not receive any intervention. Data analysis was done using descriptive statistics (mean, standard deviation, and graphing) and inferential statistics (repeated measures analysis of variance, Bonferroni post hoc test, and t test for two independent group comparisons) in SPSS version 22 software. The significance level of statistical tests was considered at 0.05.

Results: The results showed that the analysis of variance was significant for the intragroup factor (time) and the intergroup factor of the variables of academic achievement ($p<0.001$) and academic motivation ($p<0.001$). The interaction effect of group and time was also significant on academic achievement ($p<0.001$) and academic motivation ($p<0.001$), and its effect was 0.55 for achievement motivation and 0.81 for academic achievement. Also, the average scores of the variables of academic achievement and academic motivation in the experimental group in the posttest ($p<0.05$) and follow–up phases ($p<0.05$) were significantly higher than those in the control group.

Conclusions: Mindfulness could be used to increase scores of achievement motivation and academic achievement of students with academic burnout so that mindfulness can be recommended to an academic adviser.

Keywords: Mindfulness, Achievement motivation, Academic achievement, Academic burnout.

Copyright © 2022, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]

[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۱؛ (۱۲):۲۳۹.

انتشار برخط اسفند ۱۴۰۱ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی

بهزاد رستمی ثانی[۱]، الهه مهدی[۱]، *ابوطالب سعادتی شامیر[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. گروه روان‌شناسی شخصیت، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۲. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Seadatee_Shamir2020@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۵ اردیبهشت ۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۸ خرداد ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: عملکرد تحصیلی یا میزان موفقیتی که هر فراگیر می‌تواند در امر تحصیل کسب کند و مبین میزان یادگیری وی است، از دغدغه‌های بسیار مهم هر نظام آموزشی به‌شمار می‌رود. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی اجرا شد.

روش‌بررسی: پژوهش حاضر از نوع کاربردی بود که به‌صورت مقطعی و به‌روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و پیگیری سه‌ماهه اجرا شد. جامعهٔ هدف را دانشجویان کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی مشغول به تحصیل در سال ۹۸ـ۱۳۹۷ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران تشکیل دادند. ازمیان آن‌ها سی نفر با استفاده از پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۱۹۹۷)، دارای فلات‌زدگی بیشتر از نمرهٔ ۳۰ و داوطلب همکاری، انتخاب شدند. سپس به‌شیوهٔ تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه (هر گروه پانزده نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌های دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری، پرسش‌نامهٔ انگیزش پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) را تکمیل کردند. پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز اندازه‌گیری شد. گروه آزمایش هشت جلسه ذهن‌آگاهی را به‌طور گروهی دریافت کرد و برای گروه گواه مداخله‌ای ارائه نشد. برای تحلیل داده‌ها آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی و آزمون تی مستقل در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۶ در سطح معناداری ۰/۰۵ به‌کار رفت.

یافته‌ها: تحلیل واریانس برای عامل درون‌گروهی (زمان) و عامل بین‌گروهی متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$). اثر تعامل گروه و زمان نیز بر متغیرهای مذکور معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$). همچنین میانگین نمرات متغیرهای انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه بود ($p<۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این پژوهش، آموزش رویکرد ذهن‌آگاهی به‌منظور افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی مؤثر است و می‌توان از این رویکرد برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: ذهن‌آگاهی، انگیزش پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۱، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]

[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

۱ مقدمه

نظام آموزش عالی زمانی کارآمد و موفق است که عملکرد تحصیلی[1] دانشجویان آن در دوره‌های مختلف دارای بالاترین سطح کیفیت باشد (۱)؛ ازاین‌رو عملکرد تحصیلی یا میزان موفقیتی که هر فراگیر می‌تواند در امر تحصیل کسب کند و مبین میزان یادگیری وی است، از دغدغه‌های بسیار مهم هر نظام آموزشی به‌شمار می‌رود (۲). عملکرد تحصیلی فرایندی است که با سنجش و اندازه‌گیری، ارزش‌گذاری و قضاوت دربارهٔ پیشرفت یادگیرنده در یک دورهٔ زمانی مشخص می‌شود. از این منظر، عملکرد تحصیلی، فرایندی راهبردی است که عامل حیاتی و تعیین‌کنندهٔ تحقق برنامه‌های نظام آموزشی به‌شمار می‌رود و چنانچه با دیدگاه فرایندی و به‌طور مستمر انجام گیرد، موجب ارتقا، اثربخشی و کارایی نظام آموزشی می‌شود (۳). عملکرد تحصیلی که میزان دستیابی به استانداردها و اهداف آموزشی را بیان می‌کند، ساختاری چندبُعدی بوده و عوامل مؤثر بر آن بسیار گسترده و وسیع است (۴). باتوجه به آنکه عملکرد تحصیلی ازجمله دغدغه‌ها و اهداف اساسی مهم‌تر و نشانهٔ موفقیت نظام آموزشی محسوب می‌شود، شناسایی عوامل مؤثر بر آن در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی مهم است (۵).

مسئلهٔ پیشرفت تحصیلی[2] زمانی اهمیت می‌یابد که بدانیم بسیاری از دانش‌آموزان توانایی لازم را برای کسب موفقیت دارند؛ ولی موفق نمی‌شوند. پیشرفت تحصیلی متغیری چندبُعدی است که تنها از عوامل یادگیری و آموزشگاهی تأثیر نمی‌پذیرد؛ بلکه مسائل درون‌فردی و روانی نیز بر آن اثر دارد و انگیزش پیشرفت[3] یکی از این عوامل است؛ به‌طوری‌که نتایج پژوهشی مشخص کرد، انگیزش پیشرفت سهم مؤثری در پیشرفت تحصیلی، موفقیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی فراگیران دارد (۶). انگیزش را که یکی از شاخص‌های اصلی در بسیاری از نظریه‌های یادگیری و موفقیت تحصیلی است، می‌توان به‌عنوان شدت و جهت تلاش‌های فردی تعریف کرد (۷). درواقع انگیزش به فرایندهایی مربوط می‌شود که به رفتار، انرژی و جهت می‌دهد (۸). گونه‌های متعددی از انگیزش وجود دارد که یکی از آن‌ها، انگیزش پیشرفت است. انگیزش پیشرفت به‌صورت میل یا علاقه به موفقیت در زمینهٔ فعالیتی خاص تعریف شده است (۹،۱۰).

نگرش‌ها به‌طور مستقیم بر موفقیت و شکست در فرایندهای آموزشی تأثیر می‌گذارد و یکی از نگرش‌های مهم و تأثیرگذار در نظام آموزشی، انگیزش پیشرفت است؛ بنابراین انگیزش پیشرفت از ابعاد کلیدی انگیزش در حیطهٔ آموزش و شرط مهم‌تر یادگیری محسوب می‌شود که از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌رود. هدف تمام نظام‌های آموزشی، افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران است؛ زیرا به یادگیری بیشتر و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود و سهم بسزایی در موفقیت تحصیلی فراگیران دارد (۱۱). عوامل متعددی انگیزش پیشرفت فراگیران را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد که برخی از این عوامل موجب بهبود انگیزش پیشرفت و برخی دیگر منجربه تضعیف انگیزش پیشرفت می‌شود. فرسودگی تحصیلی عامل مهمی در رابطه با درکی است که هر فرد می‌تواند از شایستگی‌ها و عملکرد مطلوب یا نامطلوب خود در هر شرایطی ازجمله مسائل تحصیلی داشته باشد (۱۴ـ۱۲).

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است، فرسودگی تحصیلی[4] با انگیزهٔ پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، موفقیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطهٔ منفی معناداری دارد (۱۶،۱۵)؛ بنابراین فرسودگی تحصیلی و به‌تبع آن فقدان انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی فراگیران را درجهت نامطلوب تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. برای مقابله با این فقدان، افزایش انگیزش پیشرفت، کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی، راهبردهایی آزموده شده است و کارایی آن‌ها به اثبات رسیده است؛ یکی از این راهبردها، ذهن‌آگاهی[5] است (۱۷). ذهن‌آگاهی می‌تواند برای افراد در بهبود جنبه‌های مختلف زندگی تحصیلی به‌خصوص در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش انگیزش پیشرفت و درنتیجه افزایش پیشرفت تحصیلی و درنهایت بهبود عملکرد تحصیلی نقش مفیدی داشته باشد (۱۸). ذهن‌آگاهی به‌صورت توجه هدفمند، بدون قضاوت و لحظه‌به‌لحظه به تجارب فعلی تعریف می‌شود. به‌کمک این مهارت، فرد توجه خود را روی تجربهٔ احساسات و اتفاقاتی که در لحظهٔ حال در خود یا اطرافیانش رخ می‌دهد، متمرکز می‌سازد. درواقع ذهن‌آگاهی شامل توجه به طریقی خاص، معطوف به هدف در زمان حال و بدون داوری دربارهٔ تجربیات درونی و بیرونی است که بیشتر این حالت ذهنی با شیوه‌های مختلف مراقبه[6] آموخته می‌شود. این مهارت، زندگی بهتر، تسکین دردها، مواجههٔ اصولی‌تر با مشکلات، مدیریت بهتر بحران‌ها و غنای زندگی را در پی دارد (۱۹).

بنابراین بسیاری از یافته‌های پژوهشی خاطرنشان کرد، انگیزش پیشرفت مؤلفه‌ای مهم و اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی درجهت ارزیابی عملکرد فراگیران است و این مؤلفه تحت‌تأثیر فرسودگی تحصیلی قرار دارد. همچنین نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها گویای اثربخشی آموزش‌های مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی بر پارامترهای آموزشی بود؛ درعین‌حال تاکنون پژوهشی در زمینهٔ اثربخشی آموزش مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی صورت نگرفته است و خلأ پژوهشی در این زمینه به‌وضوح احساس می‌شود؛ ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی اجرا شد.

۲ روش‌بررسی

پژوهش حاضر از نوع کاربردی بود که به‌صورت مقطعی و به‌روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و پیگیری سه‌ماهه اجرا شد. جامعهٔ پژوهش را دانشجویان کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی ورودی ۹۸ـ۱۳۹۷ دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران تشکیل دادند که در نیم‌سال اول تحصیلی ۹۸ـ۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. براساس بررسی‌های انجام‌شده از واحد

[1]. Academic performance
[2]. Academic achievement
[3]. Motivation to progress
[4]. Academic burnout
[5]. Mindfulness
[6]. Meditation

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

آموزش دانشگاه، تعداد آن‌ها ۲۲۷ نفر بود. تعداد نمونهٔ لازم براساس مطالعات مشابه با درنظرگرفتن اندازهٔ اثر ۰/۴۰، سطح اطمینان ۰/۹۵، توان آزمون ۰/۸۰ و میزان ریزش ۱۰ درصد برای هر گروه پانزده نفر محاسبه شد. معیارهای انتخاب آزمودنی‌ها برای ورود به پژوهش عبارت بود از: دانشجوی کارشناسی‌ارشد ورودی سال ۹۸ـ۱۳۹۷ دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در رشتهٔ روان‌شناسی؛ اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸ـ۱۳۹۷؛ دامنهٔ سنی ۲۰تا۴۰ سال؛ تمایل به حضور در طرح پژوهشی. معیارهای خروج آزمودنی‌های گروه آزمایش از پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه از برنامهٔ آموزشی، تمایل‌نداشتن به ادامهٔ حضور در برنامهٔ آموزشی و انجام‌ندادن تکالیف و تمرین‌های برنامهٔ آموزشی طی دو هفتهٔ متوالی در نظر گرفته شد. افرادی که به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، به‌صورت آگاهانه و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. تکمیل پرسش‌نامه‌ها به‌شکل کتبی و خودگزارشی و بدون نام و نشان انجام گرفت و صرفاً از شمارهٔ دانشجویی و شمارهٔ تماسِ بدون نام که برای محقق قابل شناسایی نبود، برای تطبیق پاسخ‌نامه‌ها و دعوت به حضور در مرحلهٔ پیگیری طرح پژوهش استفاده شد. همچنین پرسش‌نامه‌های مخدوش و پرسش‌نامه‌هایی که بیش از ۲۵ درصد از سؤال‌های آن بدون جواب بود، از روند تحقیق کنار گذاشته شد.

در ابتدا به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پس از کسب تأییدیهٔ کمیتهٔ اخلاق و مجوزهای لازم از معاونت پژوهشی دانشگاه، مطالعه شروع شد. شرکت‌کنندگان بعد از آگاه‌شدن از اهداف پژوهش وارد مطالعه شدند و پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی[1] (به‌نقل از ۲۰) در اختیار آن‌ها قرار گرفت. در ادامه شصت نفر از افراد دارای نمرهٔ فرسودگی تحصیلی بیشتر از نقطهٔ برش (عدد ۳۰) در این پرسش‌نامه، تشخیص فرسودگی تحصیلی گرفتند و به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و برای حضور در طرح پژوهش از آن‌ها دعوت شد. سپس از بین این افراد سی نفر به‌طور تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه (هر گروه پانزده نفر) قرار گرفتند.

ابزارها و جلسات آموزشی زیر در پژوهش به کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط برسو و همکاران در سال ۱۹۹۷ ساخته شد (به‌نقل از ۲۰). این پرسش‌نامه، فرسودگی تحصیلی را با پانزده سؤال در سطح سنجش لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم= کد ۱ تا کاملاً موافقم= کد ۵ اندازه‌گیری می‌کند. دامنهٔ نمره در این پرسش‌نامه از حداقل ۱۵ تا حداکثر ۷۵ است. نمرات بیشتر مبین فرسودگی تحصیلی بیشتر و نمرات کمتر مبین فرسودگی تحصیلی کمتر است (۲۰). برسو و همکاران، پایایی درونی پرسش‌نامه را به‌کمک ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای هر خرده‌مقیاس بررسی کردند و ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارآمدی تحصیلی به‌دست آوردند. همچنین روایی سازهٔ پرسش‌نامه را توسط تحلیل عاملی تأییدی سنجیدند و به‌صورت ۰/۹۰ برای شاخص CFI[2]، ۰/۹۱ برای شاخص IFI[3] و ۰/۰۷۲ برای شاخص RMSEA[4] گزارش کردند (۲۰). در پژوهش شریف‌شاد و همکاران، آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۱ بود که پایایی مناسب این پرسش‌نامه را در ایران نشان می‌دهد (۲۱).

ـ پیشرفت تحصیلی: به‌منظور سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل ایشان بهره برده شد. به این ترتیب که برای مرحلهٔ پیش‌آزمون معدل ترم اول، برای مرحلهٔ پس‌آزمون معدل ترم دوم و برای مرحلهٔ پیگیری معدل ترم سوم دانشجویان مدنظر قرار گرفت.

ـ پرسش‌نامهٔ انگیزش پیشرفت[5]: به‌منظور سنجش انگیزش پیشرفت دانشجویان، پرسش‌نامهٔ انگیزش پیشرفت به‌کار رفت که توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ ساخته شد (۲۲). این پرسش‌نامه، انگیزش پیشرفت را با ۲۹ سؤال چهارگزینه‌ای اندازه‌گیری می‌کند که در سؤالات ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به پاسخ (الف) یک امتیاز، به پاسخ (ب) دو امتیاز، به پاسخ (ج) سه امتیاز و به پاسخ (د) چهار امتیاز و در سؤالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ به پاسخ (الف) چهار امتیاز، به پاسخ (ب) سه امتیاز، به پاسخ (ج) دو امتیاز و به پاسخ (د) یک امتیاز تعلق می‌گیرد. دامنهٔ نمره این پرسش‌نامه از حداقل ۲۹ تا حداکثر ۱۱۶ است. نمرات بیشتر مبین انگیزش پیشرفت بیشتر و نمرات کمتر مبین انگیزش پیشرفت کمتر است (۲۲). هرمنس انسجام درونی پرسش‌نامه را توسط ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آورد و پایایی آن را به‌روش بازآزمایی بعد از گذشت سه هفته از مطالعهٔ اصلی ۰/۸۲ گزارش کرد. همچنین اعتبار محتوایی پرسش‌نامه را براساس پژوهش‌های قبلی در زمینهٔ انگیزش پیشرفت بررسی کرد و همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه نمود که مقدار ضرایب همبستگی از ۰/۳۰ تا۰/۵۷ متغیر بود (۲۲). در پژوهش درخشان راد و پیون، پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و با روش بازآزمایی ۰/۸۳ به‌دست آمد که حاکی‌از پایایی مناسب این ابزار در ایران است (۲۳).

یک هفته قبل از اجرای مداخله با توجیه اهداف پژوهش برای اعضای هر دو گروه، پیش‌آزمون اجرا شد و پرسش‌نامهٔ انگیزش پیشرفت (۲۲) در اختیار ایشان قرار گرفت. سپس گروه آزمایش طی هشت جلسهٔ دوساعته، هفته‌ای یک جلسه طی دو ماه، مداخلهٔ ذهن‌آگاهی را براساس پروتکل تیزدل و همکاران (۲۴) به‌طور گروهی دریافت کرد؛ اما برای گروه گواه مداخله‌ای در این زمینه ارائه نشد و در فهرست انتظار قرار گرفت تا پس از اجرای مرحلهٔ پیگیری و پایان طرح پژوهشی، در صورت تأیید اثربخشی، مداخلهٔ ذهن‌آگاهی را دریافت کند. شایان ذکر است که تمامی مداخلات توسط یکی از محققان (نویسندهٔ اول پژوهش حاضر) متخصص در درمان‌های روان‌شناختی و مداخلات درمانی‌آموزشی ذهن‌آگاهی، صورت گرفت و نحوهٔ صحیح اجرا توسط یک متخصص روان‌شناس بالینی ارزیابی شد. روایی محتوایی طرح آموزشی‌درمانی افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی به تأیید سه نفر از متخصصان روان‌شناسی بالینی رسید (جدول ۱).

1. Academic Burnout Questionnaire
2. Comparative fit index
3. Incremental fit index
4. Root mean square error of approximation
5. Achievement Motivation Questionnaire

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

جدول ۱. محتوای آموزش ذهن‌آگاهی به‌تفکیک جلسات

جلسه	محتوای دوره
اول	معرفی، آشنایی و تبیین مفهوم هدایت خودکار: معرفی برنامه و شرح مختصری از هشت جلسه، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و مشاور، تعیین اهداف و قوانین گروه، آشنایی با مفاهیم آموزشی کاهش فلات‌زدگی شغلی مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی و لزوم آموزش ذهن‌آگاهی، توضیح در زمینهٔ هدایت خودکار و مراقبهٔ خوردن کشمش، سپس به‌مدت سی دقیقه مراقبه و وارسی بدن و تنفس آگاهانه، تکلیف‌دهی.
دوم	رویارویی با موانع: مرور تکالیف هفتهٔ گذشته (انجام مراقبهٔ وارسی بدن و بحث دربارهٔ این تجربه)، موانع تمرین و راه‌حل‌های برنامهٔ ذهن‌آگاهی برای آن و تمرین مراقبهٔ ذهن‌آگاهی تنفس، بحث دربارهٔ تفاوت بین افکار و احساسات، انجام مراقبه، تکلیف‌دهی.
سوم	آگاهی از تنفس یا تنفس آگاهانه: تمرین دیدن و شنیدن، مراقبهٔ نشسته و نفس‌کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی، بحث دربارهٔ تکالیف خانگی تمرین سه‌دقیقه‌ای فضای تنفسی، انجام تمرین‌های حرکات یوگا، تکلیف‌دهی.
چهارم	ماندن در زمان حال: مراقبهٔ نشسته همراه با توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار به‌نام مراقبهٔ نشستهٔ چهاربُعدی، آموزش نحوهٔ ماندن در زمان حال، مفهوم تمرکز به توجه، تکلیف‌دهی.
پنجم	اجازه/مجوز حضور (پذیرش افکار و احساسات): مرور تکلیف هفتهٔ گذشته، تبیین مفهوم پذیرش، انجام مراقبهٔ نشسته (آگاهی و حضور ذهن از تنفس، صداها، افکار و احساسات)، ارائه و اجرای حرکات یوگا، تکلیف‌دهی.
ششم	حقیقت‌نبودن افکار: تمرین فضای تنفس سه‌دقیقه‌ای، بحث دربارهٔ تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی، ارائهٔ تمرینی با عنوان «خلق، فکر، دیدگاه‌هایی جداگانه» با این مضمون: محتوای افکار اکثراً واقعی نیستند، استفاده از شعر و استعاره و ارتباط آن با کیفیت ذهن‌آگاهی، تکلیف‌دهی.
هفتم	چگونگی مراقبت از خود به بهترین شکل: مراقبهٔ نشسته و آگاهی دربارهٔ هر آنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود، ارائهٔ تمرین تهیهٔ فهرستی از رویدادهای خوشایند و ناخوشایند زندگی، تجربهٔ آگاهی و پذیرش بدون قضاوت (غیرانتخابی)، تکلیف‌دهی.
هشتم	پذیرش و تغییر (استفاده از آموخته‌ها تاکنون): مراقبهٔ وارسی بدن، تمرین فضای تنفسی سه‌دقیقه‌ای، بحث دربارهٔ روش‌های کنارآمدن با موانع انجام مراقبه، طرح سؤالاتی دربارهٔ کل جلسات از این قبیل که آیا شرکت‌کنندگان به انتظارات خود دست یافته‌اند؟ آیا دوست دارند این تمرین‌های مراقبه را ادامه دهند؟ آیا مهارت‌های مقابله‌شان افزایش یافته است؟ گرفتن بازخورد از شرکت‌کنندگان، پس‌آزمون، آمادگی برای خاتمهٔ جلسات و پایان مداخله.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و رسم نمودار و آمار استنباطی به‌روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۲ صورت گرفت. برای بررسی پیش‌فرض نرمال‌بودن روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر از آزمون شاپیرو ـ ویلک، به‌منظور ارزیابی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون، همگنی شیب‌های رگرسیون، آزمون ام‌باکس و آزمون کرویت موچلی استفاده شد. همچنین آزمون تی مستقل برای مقایسهٔ متغیرهای سن و میزان فرسودگی تحصیلی دو گروه به‌کار رفت. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰/۰۵ بود.

۳ یافته‌ها

در این پژوهش میانگین سنی گروه آزمایش ۵/۴۵۶±۳۰/۸۳ سال و گروه گواه ۷/۷۳۸±۲۸/۶۹ سال بود. در گروه آزمایش، ۶ نفر (۴۰درصد) را دانشجویان دختر و ۹ نفر (۶۰درصد) را دانشجویان پسر و در گروه گواه، ۸ نفر (۵۳/۳درصد) را دانشجویان دختر و ۷ نفر (۴۶/۷درصد) را دانشجویان پسر تشکیل دادند. میانگین و انحراف معیار نمرهٔ فرسودگی تحصیلی در گروه آزمایش، ۹/۴۴±۴۷/۹۳ و در گروه گواه، ۹/۷۶±۴۸/۵۴ به‌دست آمد. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد، از نظر متغیرهای سن و میزان فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه وجود نداشت ($p>۰/۰۵$).

قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، به‌منظور رعایت پیش‌فرض‌ها، نتایج آزمون‌های ام‌باکس، کرویت موچلی و لون بررسی شد. ازآنجاکه آزمون ام‌باکس برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نبود، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس‌کوواریانس به‌درستی رعایت شد ($p>۰/۰۵$).

همچنین معنادارنبودن هیچ‌یک از متغیرها در آزمون لون نشان داد، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شد و میزان واریانس خطای متغیر وابسته در تمام گروه‌ها مساوی بود ($p>۰/۰۵$).

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی نمرات متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش پیشرفت	آزمایش	۵۶/۳۷	۵/۶۳	۹۱/۲۱	۴/۴۴	۸۰/۸۹	۵/۰۷
	گواه	۵۷/۳۶	۵/۵۵	۵۴/۸۳	۴/۶۹	۵۵/۶۷	۵/۶۰
پیشرفت تحصیلی	آزمایش	۱۴/۰۲	۱/۲۵	۲۱/۱۸	۳/۴۴	۱۹/۱۶	۳/۱۲
	گواه	۱۴/۶۹	۱/۱۱	۱۴/۵۱	۱/۰۷	۱۴/۴۳	۱/۰۶

درنهایت بررسی نتایج آزمون کرویت موچلی مشخص کرد، این آزمون برای متغیرهای پژوهش معنادار بود؛ بنابراین فرض برابری واریانس‌های درون‌آزمودنی‌ها (فرض کرویت) رعایت نشد (p<۰/۰۰۱)؛ ازاین‌رو آزمون گرین‌هاوس‌گیزر به‌منظور بررسی نتایج آزمون تک‌متغیره برای اثرات درون‌گروهی و اثرات متقابل به‌کار رفت. همچنین آزمون لامبدای ویلکز با مقداری برابر با ۰/۱۲ و آزمون F برابر با ۹۵/۳۲، تفاوت معناداری را بین گروه‌های آزمایش و گواه در میانگین نمرات انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی نشان داد (p<۰/۰۰۰۱).

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	منبع متغیر	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	مجذور اتا
انگیزش پیشرفت	درون‌گروهی	زمان	۲۵/۶۲	۲	۱۲/۸۱	۷۰/۴۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۱
		زمان*گروه	۱۲/۸۶	۲	۶/۴۳	۳۵/۳۹	<۰/۰۰۱	۰/۵۵
		خطا	۱۰/۱۷	۵۶	۰/۱۸			
	بین‌گروهی	گروه	۷۹/۸۰	۱	۷۹/۸۰	۳۶/۹۰	<۰/۰۰۱	۰/۴۰
		خطا	۱۲۵/۴۲	۲۸	۴/۴۷			
پیشرفت تحصیلی	درون‌گروهی	زمان	۱۷۰/۶۰	۱/۴۵	۱۱۷/۵۷	۱۷۵/۶۱	<۰/۰۰۱	۰/۸۶
		زمان*گروه	۱۱۶/۸۶	۱/۴۵	۸۰/۵۴	۱۲۰/۳۰	<۰/۰۰۱	۰/۸۱
		خطا	۲۷/۲۰	۴۰/۶۲	۰/۶۷			
	بین‌گروهی	گروه	۲۰۳۸/۷۰	۱	۲۰۳۸/۷۰	۱۳۴/۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۸۵
		خطا	۱۶۷۸/۱۳	۲۸	۵۹/۹۳			

براساس نتایج جدول ۳، تحلیل واریانس برای عامل درون‌گروهی (زمان) و عامل بین‌گروهی متغیر انگیزش پیشرفت معنادار بود (p<۰/۰۰۱). این مطلب نشان می‌دهد، با درنظرگرفتن اثر گروه، اثر زمان به‌تنهایی نیز معنادار بود. تعامل گروه و زمان نیز معنادار بود (p<۰/۰۰۱) که میزان تأثیر آن ۰/۵۵ به‌دست آمد. همچنین تحلیل واریانس برای عامل درون‌گروهی (زمان) و عامل بین‌گروهی متغیر پیشرفت تحصیلی معنادار بود (p<۰/۰۰۱). این نتایج مشخص می‌کند، بدون درنظرگرفتن اثر گروه، اثر زمان به‌تنهایی نیز معنادار بود. تعامل گروه و زمان نیز معنادار بود (p<۰/۰۰۱) که میزان تأثیر آن ۰/۸۱ به‌دست آمد. برای مقایسهٔ زوجی گروه‌ها از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسهٔ متغیرهای پژوهش در دو گروه

متغیر	گروه	مراحل	اختلاف میانگین‌های هر دوره	
			پس‌آزمون	پیگیری
انگیزش پیشرفت	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴/۸۴**	۲۴/۵۲**
		پس‌آزمون	–	۱۰/۳۲**
	گواه	پیش‌آزمون	۲/۵۳	۱/۶۹
		پس‌آزمون	–	۰/۸۴–
پیشرفت تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۷/۱۶–**	۵/۱۴–**
		پس‌آزمون	–	۲/۰۲**
	گواه	پیش‌آزمون	۰/۱۸	۰/۲۶
		پس‌آزمون	–	۰/۰۸

**p<۰/۰۵

براساس جدول ۴، میانگین نمرات متغیر انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون، به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه بود (p<۰/۰۵). به عبارت دیگر آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود انگیزش پیشرفت گروه آزمایش اثربخشی داشت. همچنین میانگین نمرات متغیر انگیزش پیشرفت در مرحلهٔ پیگیری در گروه آموزش ذهن‌آگاهی درمقایسه با گروه گواه افزایش معناداری داشت (p<۰/۰۵). میانگین نمرات متغیر پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون، به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه بود (p<۰/۰۵). به عبارت دیگر مداخلهٔ مذکور بر بهبود پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش اثربخشی داشت. به‌علاوه، میانگین نمرات متغیر پیشرفت تحصیلی در مرحلهٔ پیگیری در گروه آموزش ذهن‌آگاهی درمقایسه با گروه گواه افزایش معناداری داشت (p<۰/۰۵).

در نمودار ۱، مقایسهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و گروه گواه ارائه شده است.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

نمودار ۱. مقایسهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و گروه گواه

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی اجرا شد. یافته‌ها نشان داد، آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی مؤثر بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، بحث اشتغال از نگرانی‌های فکری بسیار مهم در جوانان به‌ویژه دانشجویان است؛ این در حالی است که آیندهٔ شغلی آنان نیز تاحدودی زیادی به موفقیت در تحصیل بستگی دارد. نگرانی دانشجویان در به‌دست‌آوردن شغل و آیندهٔ شغلی و نیز رضایت از محیط آموزشی از عوامل مؤثر در فرسودگی تحصیلی است. دانشجویانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، عموماً از ابهامات موجود در آینده، شکست‌های گذشته و چالش‌های تحصیلی متعددی رنج می‌برند و توانایی زیادی برای برنامه‌ریزی به‌منظور فایق‌آمدن بر چالش‌ها و مدیریت آن‌ها ندارند (۱۴). فرسودگی تحصیلی درواقع به‌دلیل فشارهای روانی و تحصیلی، الزامات تحصیلی و محدودیت‌های زمانی به‌وجود می‌آید و بر فرایندهای یادگیری و آموزش تأثیر می‌گذارد. همچنین دانشجویان ممکن است فرسودگی را به‌دلیل اینکه از حمایت‌های لازم بهره‌مند نیستند، تجربه کنند (۱۲).

ذهن‌آگاهی با تمرکز بر فرایند حضور در لحظهٔ حال از میزان بروز افکار اضطرابی، ناراحت و مأیوس‌کننده می‌کاهد؛ چراکه وقتی فرد با رویدادهای آسیب‌رسان تحصیلی گذشته درگیری پیدا می‌کند، به‌تدریج دچار یأس و کاهش انگیزه می‌شود؛ بنابراین ذهن‌آگاهی با کنارزدن این روند کمک می‌کند دانشجویان بر زمان حال متمرکز شوند و با تغییر الگوهای معیوب تفکر و آموزش مهارت‌های کنترل توجه، سبب توقف چرخهٔ شناختی و پردازش آسیب‌رسان می‌شود (۱۷). افرادی که از سطح ذهن‌آگاهی بیشتری برخوردار هستند، بهتر می‌توانند از عهدهٔ نگرانی‌های تحصیلی برآیند؛ بنابراین کمتر احتمال دارد که انگیزهٔ پیشرفت خود را از دست دهند و دچار فرسودگی تحصیلی شوند. همچنین وقتی فرد در اثر ذهن‌آگاهی حضور ذهن داشته باشد، در مواجهه با تنیدگی‌های تحصیلی قادر خواهد بود با دقت بیشتری افکار خود را رصد کند و بدون بیزاری و قضاوت دربارهٔ آن‌ها به مقابله بپردازد. این مسئله به‌طور مثبت فرسودگی تحصیلی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (۱۸). همچنین ذهن‌آگاهی ممکن است به‌طور غیرمستقیم تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد؛ چراکه فرسودگی تحصیلی در اثر نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس، ایجاد می‌شود؛ همان‌گونه که ذهن‌آگاهی، نگرانی، ترس، اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد، امکان دارد فرسودگی تحصیلی، نبود انگیزش پیشرفت و نبود پیشرفت تحصیلی را نیز به‌طور غیرمستقیم کم کند (۱۹).

افزایش توجه و آگاهی دربارهٔ افکار، هیجان‌ها و تمایلات از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است که با هماهنگ‌کردن رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روان‌شناختی مثبت موجب بهبود قابلیت فردی برای فعالیت‌های انفرادی، اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود (۲۴). ازطرفی ذهن‌آگاهی در سطحی بنیادی به‌منزلهٔ کیفیتی از هشیاری توصیف شده است که ریشه در توجه و آگاهی دارد و در موقعیت‌های پراسترس تحصیلی برای دانشجویان این امکان را مهیا می‌سازد تا مشکلات خود را بدون قضاوت بپذیرند. این مشخصه‌ها می‌تواند کاهش فرسودگی تحصیلی را به‌همراه داشته باشد (۲۵). همچنین نظر به اینکه برنامهٔ آموزش ذهن‌آگاهی راهکارهای مؤثر کنارآمدن با مشکلات را در دانشجویان ارتقا می‌بخشد و با استفاده از تکنیک‌های مختلف، موجبات زندگی در زمان حال و قابلیت حل مسئلهٔ هدفمند را برای آزمودنی‌ها فراهم می‌آورد، دانشجویان برنامه‌ریزی تحصیلی بهتری را تدارک می‌بینند و با کاهش آثار ناشی‌از فرسودگی تحصیلی، موفقیت تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند (۲۶).

از دیگر دلایل اثربخشی این آموزش می‌توان گفت، ذهن‌آگاهی سبب می‌شود دانشجویان با آگاهی از خُلق و عواطف مثبت و منفی خود دربارهٔ تحصیل و پذیرش آن‌ها احساسات منفی خویش دربارهٔ تحصیل را کاهش دهند که به‌تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا خواهد کرد. این فرایند موجب می‌شود آنان انگیزش تحصیلی مضاعفی به‌دست آورند که پیشرفت تحصیلی را در پی دارد (۲۷). ذهن‌آگاهی به دانشجویان کمک می‌کند تا با شناخت خویش، هیجانات، احساسات بدنی، رفتارها و توانمندی‌های خود بتوانند از حداکثر ظرفیتشان برای افزایش خودکارآمدی که یکی از باورهای انگیزشی و انگیزش تحصیلی است، بهره گیرند. دانشجویان

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

با بهره‌گیری از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و شناخت خود و آگاهی از توانایی‌های خود قادر هستند بر اضطراب غلبه کنند و انگیزهٔ بیشتری برای رسیدن به اهداف، از خود نشان دهند (۲۸). ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی و تمرکز در فرد به مطالعه و درک مطلب کمک می‌کند و با پرورش خودآگاهی در دانشجویان آنان را یاری می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. اگر افراد شناخت کافی درخصوص توانایی خود به‌دست آورند و موقعیت‌هایشان را به‌طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می‌توانند انگیزه‌های موفقیت را در خود تقویت کنند و با شناسایی موقعیت افزایش‌دهندهٔ انگیزش، به تحصیل ادامه دهند (۲۹).

ذهن‌آگاهی توانایی ایجاد رابطه‌ای متفاوت با تجربهٔ احساس‌های درونی و رویدادهای بیرونی را ازطریق ایجاد آگاهی لحظه‌به‌لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی‌بر مسئولیت عاقلانه به‌جای واکنش‌پذیری خودکار[1] میسر می‌سازد و با به‌کارگیری هدفمند کنش‌های عالی ذهن ازجمله توجه، آگاهی، نگرش توأم با مهربانی و دلسوزی و کنجکاوی، واکنش‌های هیجانی را ازطریق بازداری قشری سیستم لیمبیک به‌طور مؤثر کنترل می‌کند (۳۰). فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، تنیدگی و اضطراب مؤثر است. هدف اصلی ذهن‌آگاهی آرام‌سازی نیست؛ اما مشاهدهٔ غیرقضاوتی[2] رویدادهای منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژیک[3] سبب فعال‌شدن ناحیه‌ای از مغز می‌شود. این امر ایجاد عواطف مثبت و آثار سودمند در کنش‌های ایمن‌ساز بدن را در پی دارد و از این راه از فرسودگی تحصیلی بازداری می‌کند (۲۵). ذهن‌آگاهی ازطریق آگاهی کامل فرد از خود و پذیرش خویش منجربه تفکر واضح و تدوین هدف‌های روشن می‌شود که این موضوع عملکرد فراشناخت را در برنامه‌ریزی و نیز در نظم‌دهی بهبود می‌بخشد و درنتیجه پیشرفت تحصیلی را به‌دنبال دارد. همچنین ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی و تمرکز در فرد به مطالعه و درک مطلب کمک می‌کند و به‌طور مثبتی عملکرد تحصیلی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (۲۷).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود؛ ازجمله می‌توان به کاربرد استعاره‌ها و تمثیل‌های زبان فارسی برای بار نخست اشاره کرد که هرچند در قالب و متن جلسات آموزشی‌درمانی طراحی‌شده به‌خوبی جا افتادند، روایی و اثربخشی آن‌ها باید به‌صورت تجربی ارزیابی شود. علاوه‌بر آن پیگیری به‌دلیل محدودیت زمانی بعد از سه ماه انجام گرفت و اثربخشی مداخلات مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی با هیچ درمان دیگری به‌صورت هم‌زمان مقایسه نشد؛ ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی باتوجه به اینکه مزیت شناخت‌درمانی مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی درمقایسه با رویکردهای گذشته، پیشگیری از برگشت نشانه‌ها است، دورهٔ بلندمدت‌تری (حداقل شش ماه و حداکثر دوازده ماه) برای پایداری اثر درمانی نتایج، مدنظر قرار گیرد و از دیگر درمان‌های روان‌شناختی علاوه‌بر مداخلهٔ مذکور برای کاهش نشانه‌های مربوط به فرسودگی تحصیلی و افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بهره گرفته شود. درنهایت باتوجه به نتایج پژوهش حاضر، به مشاوران تحصیلی، استفاده از بسته‌های آموزشی‌درمانی طراحی‌شده توسط روان‌شناسان تربیتی براساس مداخلات مبتنی‌بر ذهن‌آگاهی بومی و متناسب با فرهنگ بهداشت روانی جامعهٔ ایران، به‌منظور کاهش پیامدهای روانی ناشی‌از تحصیل توصیه می‌شود.

۵ نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد، آموزش ذهن‌آگاهی به‌طور معناداری منجربه افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه، بلافاصله بعد از اجرای مداخله در مرحلهٔ پس‌آزمون و سه ماه بعد در مرحلهٔ پیگیری شد؛ بنابراین ذهن‌آگاهی را می‌توان به‌عنوان بستهٔ آموزشی‌درمانی اثربخش برای افزایش انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با فرسودگی تحصیلی به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی توصیه کرد.

۶ تشکروقدردانی

از تمامی افرادی که در اجرای این پژوهش یاری کردند، نهایت تشکر و قدردانی می‌شود. همچنین پژوهشگران مراتب تشکر و قدردانی خود را از مسئولان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران به‌دلیل حمایت‌ها و مساعدت‌های پژوهشی و دانشجویان روان‌شناسی مشغول به تحصیل در سال ۹۸ـ۱۳۹۷ این دانشگاه به‌سبب شرکت در پژوهش اعلام می‌دارند.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

افرادی که به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، به‌صورت آگاهانه و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. تکمیل پرسش‌نامه‌ها به‌شکل کتبی و خودگزارشی و بدون نام و نشان انجام گرفت و صرفاً از شمارهٔ دانشجویی و شمارهٔ تماسِ بدون نام که برای محقق قابل شناسایی نبود، برای تطبیق پاسخ‌نامه‌ها و دعوت به حضور در مرحلهٔ پیگیری طرح پژوهش استفاده شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند تضاد منافعی بین آن‌ها وجود ندارد. این مقاله، گزارش بخشی از پایان‌نامهٔ دانشجویی مقطع کارشناسی‌ارشد رشتهٔ روان‌شناسی گرایش شخصیت مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است. همچنین مجوز اجرای این پژوهش بر گروه مطالعه‌شده به دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات با شماره نامهٔ ۵۴ صادر شده است.

[1]. Automatic reactivity
[2]. Nonjudgmental observation
[3]. Physiological excited

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

References

1. Rezayi AM, Jahan F, Rahimi M. Academic performance: the role of achievement goals and achievement motivation. Educational Psychology. 2016;12(42):155–71. [Persian] https://jep.atu.ac.ir/article_7387.html?lang=en
2. Tabasinejad Z. Barrasiye karkard haye ejra'i maghz ba amalkard tahsili daneshjouyan shahrestan Bam [The relationship between brain executive functions and academic performance of Bam students]. Psychology and Educational Sciences. 2019;43:173–90. [Persian]
3. Pourkarimi J, Mobinrahni Y. Relationship between achievement motivation and academic burnout mediating role of self-efficacy Tehran university students. Education Strategies in Medical Sciences. 2018;11(1):139–47. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-1308-en.html
4. Azimi M, Piri M, Zavvar T. Relationship of academic burnout and self-regulated learning with academic performance of high school students. Research in Curriculum Planning, 2013;10(38):116–28. [Persian] http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534296.html?lang=en
5. Tamannaifar MR, Gandomi Z. Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. Education Strategies in Medical Sciences. 2011;4(1):15–19. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-104-en.html
6. Vahidi Z, Baratali M. Predicting academic performance of high school students based on meta-cognitive skills and self-regulation. Education Strategies in Medical Sciences. 2017;10(2):103–14. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-1096-en.html
7. Shareinia H, Seyed Mohamadi SN, Saadati N, Rezadost F, Mohammadian B, Ebrahimi N. Assessment of procrastination, academic burnout, academic performance and related factors in nursing students of Gonabad school of nursing and midwifery in 2016. Education Strategies in Medical Sciences. 2019;11(6):12–19. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-1629-en.html
8. Lin JW, Mai LJ. Impact of mindfulness meditation intervention on academic performance. Innovations in Education and Teaching International. 2018;55(3):366–75. doi:10.1080/14703297.2016.1231617
9. Firth AM, Cavallini I, Sütterlin S, Lugo RG. Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. Psychol Res and Behav Manag. 2019;12:565–74. doi:10.2147/PRBM.S206666
10. Lomas T, Medina JC, Ivtzan I, Rupprecht S, Eiroa-Orosa FJ. The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: a systematic review of the empirical literature. Teaching and Teacher Education. 2017;61:132–41. doi:10.1016/j.tate.2016.10.008
11. Porparizi M, Towhidi A, Khezri Moghadam N. The effect of mindfulness on academic achievement, and academic adjustment: the mediation role of academic self-concept. Positive Psychology Research. 2018;4(3):29–44. [Persian] https://ppls.ui.ac.ir/article_23203.html?lang=en
12. Rahmati F, Ghaffari E. Role of mindfulness, emotional regulation and perceived social support in the prediction of academic achievement among second grade high school female student. Journal of Modern Psychological Researches. 2016;10(40):49–72. [Persian] https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4685.html?lang=en
13. Radmanesh H, Khalili M, Khalili A. Causal model of predicting academic performance among students: role of achievement goals and procrastination. New Educational Approaches. 2019;13(2):1–20. [Persian] https://nea.ui.ac.ir/article_23576.html?lang=en
14. Vahedi S, Fathi Azar E, Adib Y, Garaaghaji S. Asar bakhshi barname amoozesh mobtani bar khod tanzimi, zehn agahi va modiriat zaman bar kahesh ta'allol varzi va afzayesh pishraft tahsili danesh amoozan motavasete [The effectiveness of self-regulation, mindfulness and time management training program on reduced procrasting and increasing academic achievement of high school students]. Journal of Educational Psychology Studies. 2018;15(30):241–75. [Persian] https://jeps.usb.ac.ir/article_3616.html?lang=en
15. Dalir Naser N, Hosseini Nasab SD. A comparison of academic achievement and achievement motivation of students in regular and smart elementary schools of Tabriz. Instruction and evaluation. 2015;8(29):31–42. [Persian] http://jinev.iaut.ac.ir/article_518689.html?lang=en
16. Kavousipour S, Noorafshan A, Pourahmad S, Dehghani-Nazhvani A. Achievement motivation level in students of Shiraz university of medical sciences and its influential factors. J Adv Med Educ Prof. 2015;3(1):26–32.
17. Taheri F, Dortaj F, Delavar A, Seadatee Shamir A. The effectiveness of mindfulness program on academic engagement: the mediating roles of academic stress and academic burnout. Psychological Studies. 2019;14(4):157–74. [Persian] https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_3840.html?lang=en
18. Solgi Z, Vaisi R. The effectiveness of mindfulness training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with dysgraphia. Quarterly of Applied Psychology. 2019;12(4):573–94. [Persian] https://apsy.sbu.ac.ir/article_97183.html?lang=en
19. Akbari M, Arjmandnia AA, Afrooz Gh, Kamkar K. Investigating the efficacy of mindfulness training on academic self-regulation and progress among the students with dyscalculia. Journal of Research in Behavioral Sciences. 2017;15(4):518–25. [Persian] http://rbs.mui.ac.ir/article-1-573-en.html

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]

[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]

20. Bresó E, Salanova M, Schaufeli WB. In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? Applied psychology. 2007;56(3):460–78. doi:10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x
21. Sharif Shad F, Arsang-Jang S, Kheyrollahi F. Prevalence of academic burnout and its related factors among medical student in Qom, Iran. Qom University of Medical Sciences Journal. 2017;11(2):77–86. [Persian] http://journal.muq.ac.ir/article-1-779-en.html
22. Hermans HJ. A questionnaire measure of achievement motivation. Journal of Applied Psychology. 1970;54(4):353–63. doi:10.1037/h0029675
23. Derakhshanrad SA, Piven E. Modification of the Persian version of Hermans achievement motivation questionnaire to develop an adapted scale for measuring motivation of post-stroke survivors in Iran. Iranian Journal of Neurology. 2016;15(4):189–94.
24. Teasdale JD, Segal ZV, Williams JM, Ridgeway VA, Soulsby JM, Lau MA. Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. J Consult Clin Psychol. 2000;68(4):615–23. doi:10.1037//0022-006x.68.4.615
25. Jian WL, Mai LJ. Impact of mindfulness meditation intervention on academic performance. Innovations in Education and Teaching International. 2018;55(3):366–75. doi:10.1080/14703297.2016.1231617
26. Assumpcao AA, Pena CS, Neufeld CB, Teodoro MM. Mindfulness-based cognitive therapy for university students with depression, anxiety, and stress symptoms: a randomized controlled trial. Asia Pacific Journal of Clinical Trials: Nervous System Diseases. 2019;4(3):51.
27. LaGue A, Eakin G, Dykeman C. The impact of mindfulness-based cognitive therapy on math anxiety in adolescents. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2019;63(2):142–8. doi:10.1080/1045988X.2018.1528966
28. Bóo SJM, Childs-Fegredo J, Cooney S, Datta B, Dufour G, Jones PB, et al. A follow-up study to a randomised control trial to investigate the perceived impact of mindfulness on academic performance in university students. Couns Psychother Res. 2020;20(2):286–301. doi:10.1002/capr.12282
29. Janssen L, Grutters JPC, Schellekens MPJ, Kan CC, Carpentier PJ, Sizoo B, et al. Mindfulness-based cognitive therapy versus treatment as usual in adults with ADHD: a trial-based economic evaluation. Mindfulness. 2019;10(9):1803–14. doi:10.1007/s12671-019-01133-7
30. Hamidi F, Jalilian H. Effects of mindfulness-based cognitive therapy on attributional styles of students. Quarterly Journal of Family and Research. 2019;15(4):85–102. [Persian] http://qjfr.ir/article-1-869-en.html

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-18]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.189.8]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.178]