



<https://jacp.scu.ac.ir/>

ISSN (P): 2538-5755

ISSN (E): 2588-6126

Received: 23 December 2021

Accepted: 17 March 2022

Research Article

Doi: [10.22055/JACP.2023.43558.1291](https://doi.org/10.22055/JACP.2023.43558.1291)

## Investigating the Causal Model of Mindfulness, Cognitive Conflict, and Academic Burnout

Mohsen Alizadeh<sup>1\*</sup>, Meraj Derakhshan<sup>2</sup>

- 1- MA's degree in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
- 2- PhD in Psychology, Shiraz University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

**Citation:** Alizadeh, M., & Derakhshan, M. (2022). Investigating the causal model of mindfulness, cognitive conflict, and academic burnout. *Clinical Psychology Achievements*, 7(4), 21-30.

### Abstract

This study aimed to investigate the far and near cognitive-emotional precedents of academic burnout in the form of a causal model. The research method was correlational with structural equation modeling. The statistical population of the study consisted of all students of Shahed and Isfargar schools in Shiraz in the academic year 2010-2011, from whom 278 (124 girls and 154 boys) were selected by the multi-stage cluster sampling method. Data were collected using the Brown and Ryan (2003) Mindfulness Scale (Salmela-Arrow & Apadaya, 2012) and Sallala-Arrow et al. (2009). Confirmatory factor analysis was used to evaluate the validity of the scales, and Cronbach's alpha coefficient was used for reliability, whose results showed that validity and reliability were desirable. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and structural equation tests were used for data analysis. Findings showed that mindfulness has a significant effect on cognitive conflict. Cognitive conflict also had a significant impact on academic burnout. Cognitive conflict could also play a mediating role between mindfulness and academic burnout. Conclusion: In general, it can be concluded that mindfulness and cognitive involvement are two main factors in examining the antecedents of burnout.

\* Corresponding Author: Mohsen Alizadeh

E-mail: [sky136959@yahoo.com](mailto:sky136959@yahoo.com)



**Keywords:** mindfulness, cognitive conflict, academic burnout



دست‌آوردهای روان‌شناسی بالینی



<https://jacp.scu.ac.ir/>

ISSN (P): 2538-5755

ISSN (E): 2588-6126

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۶

مقاله پژوهشی

Doi: 10.22055/JACP.2023.43558.1291

## بررسی مدل علی ذهن آگاهی، درگیری شناختی و فرسودگی تحصیلی

محسن علیزاده<sup>۱\*</sup>، معراج درخشان<sup>۲</sup>

۱- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۲- دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی پیشایندهای دور و نزدیک شناختی هیجانی فرسودگی تحصیلی در قالب یک مدل علی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مدارس شاهد و ایثارگر شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که از این میان تعداد ۲۷۸ نفر (۱۲۴ دختر و ۱۵۴ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس ذهن آگاهی براون و ریان (۲۰۰۳)، درگیری شناختی سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) و فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. برای بررسی روایی مقیاس‌ها از تحلیل عامل تأییدی و برای پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتایج حاکی از مطلوب بودن روایی و پایایی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد ذهن آگاهی تأثیر معنادار بر درگیری شناختی دارد. درگیری شناختی نیز دارای تأثیر معنی‌دار بر فرسودگی تحصیلی بود. درگیری شناختی همچنین توانست نقش واسطه‌گری در بین ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی داشته باشد. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که ذهن آگاهی و درگیری شناختی دو مورد از عوامل اصلی برای بررسی پیشایندهای فرسودگی تحصیلی هستند.

**کلیدواژه‌ها:** ذهن آگاهی، درگیری شناختی، فرسودگی تحصیلی

\* نویسنده مسئول: محسن علیزاده

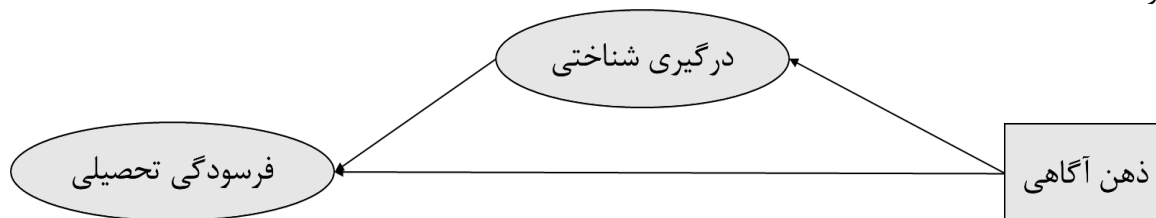
رایانامه: [sky136959@yahoo.com](mailto:sky136959@yahoo.com)

## مقدمه

یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه‌ای جهت رشد و پرورش و تربیت افراد کارآمد و سالم برای زندگی اجتماعی و فردی است. دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اصلی نظام آموزشی برای دستیابی به اهداف آموزشی دارای جایگاه ویژه‌ای هستند که توجه به آن‌ها موجب شکوفایی نظام آموزشی و به طبع آن جامعه می‌گردد؛ اما عواملی وجود دارند که در دستیابی به اهداف آموزشی و شکوفایی نظام آموزشی اختلال ایجاد می‌کنند که یکی از آن‌ها فرسودگی تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی در زمینه‌ی مدرسه و دانشگاه است و از خستگی مربوط به مطالعه، بدبینی و کمبود مطالعه ناشی می‌شود (Asikainen et al., 2020). فرسودگی تحصیلی در اصل از اصطلاح فرسودگی شغلی در محل کار گرفته شده است (Kim et al., 2018) که شامل سه حیطه‌ی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است (Chang et al., 2016) و در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالعه درسی و نیز احساس بی‌کفایتی و پیشرفت تحصیلی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌گردد (Polas et al., 2019). فرسودگی تحصیلی با طیفی از پیامدهای زیانبار از جمله غیبت، افت تحصیلی، عدم موفقیت تحصیلی و بیماری روانی همراه است (Wang et al., 2018؛ Madigan & Curran, 2020)؛ لذا پژوهشگران معتقدند شناخت عواملی که مانع فرسودگی تحصیلی می‌شوند از اهمیت زیادی برخوردار است. شواهد تجربی یکی از عواملی را که بازدارنده فرسودگی تحصیلی است ذهن‌آگاهی می‌داند (Kemper et al., 2019؛ Li et al., 2019؛ Piatkowska et al., 2014؛ احسانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۷ و بادوام و همکاران، ۱۳۹۵). ذهن‌آگاهی نوعی از آگاهی است که از طریق توجه به اهداف واقعی و بودن در زمان حال، بدون قضاوت راجع تجربیات آشکار و لحظه به لحظه پدیدار می‌شود و همچنین نوعی تجربه مشارکت کامل در لحظه کنونی است که می‌تواند به دو صورت متفکرانه و حساسیت تجربه شود (Shamas & Maker, 2018). ذهن‌آگاهی یک تمرین ذهنی است که به عنوان شکل سیستماتیک از آموزش ذهنی توصیف شده است که بر حوزه‌های عاطفی متعدد و عملکردهای شناختی تأثیر می‌گذارد (Gill et al., 2020) و باید آن را یک شیوه‌ی بودن یا یک شیوه‌ی فهمیدن دانست که مستلزم درک احساسات شخصی است (Perry-Parrish et al., 2016). در ذهن‌آگاهی مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه به لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعالی با دیگران آگاهی پیدا کند و سپس نه به‌طور خودکار با روش‌های خوگرفته و ناهشیار، بلکه به‌طور سنجیده و هدفمند مفید به موقعیت‌های مختلف واکنش نشان دهد (Zhou, 2019)، لذا یکی از راه‌های کاهش هیجانات منفی (اضطراب و استرس) است که در آن بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است از طریق تنفس و فکر کردن آموزش داده می‌شود (Luberto et al., 2014). فلوتن، کونتز و کریستوفر (Felton et al., 2013) بیان کردند که ذهن‌آگاهی به شکل رگه و حالت است. حالت ذهن‌آگاهی توصیف رفتار در یک موقعیت خاص است، این درحالی است که رگه‌ی آن به معنای تمایل به فکر و رفتار آگاهانه است. افرادی که دارای رگه‌ی ذهن‌آگاهی هستند گشودگی به تجربه، تمایل به کشاکش با مقوله‌ی سخت، ارزیابی مجدد و مداوم محیط و واکنش نسبت به آن دارند که موجب کاهش ناهماهنگی‌های شناختی و بهبود تنیدگی می‌شود بنابراین به نظر می‌رسد سازه‌ی ذهن‌آگاهی بر جنبه‌ی تنیدگی فرسودگی تحصیلی مؤثر است (حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴).

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند فرسودگی تحصیلی را بازداری کند درگیری شناختی است که یکی از ابعاد درگیری تحصیلی است (Linnenbrink & Pintrich, 2003) و شواهدی تجربی نیز رابطه منفی بین درگیری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی را گزارش داده‌اند (Cazan, 2015؛ Ugwu et al., 2013؛ Green et al., 2012؛ Fredericks et al., 2004؛ ثمری‌صف و پوردل، ۱۴۰۱ و فتی و کیانی، ۱۳۹۸). درگیری شناختی به فرآیند ذهنی درگیر در فعالیت‌های کلاسی مرتبط می‌شود و به سرمایه‌گذاری‌های شناختی فراگیران در یادگیری اشاره می‌کند که شامل تلاش‌های ذهنی معطوف به یادگیری، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، تسلط یافتن بر مفاهیم و میل به انجام تلاش‌های لازم برای فهم ایده‌های پیچیده (Wang & Eccles, 2013) و میزان و نوع راهبردهایی هستند که یادگیرندگان به‌کار می‌برند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۰). درگیری شناختی به انواع فرآیندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد (Walker et al., 2006) و زمانی صورت می‌گیرد که فراگیران مقداری تلاش ذهنی اعمال می‌کنند تا در مطالب یادگیری درگیر شوند (Shukora et al., 2014). درگیری شناختی شامل انواع

فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (Linnenbrink & Pintrich, 2003). راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌شود و شامل سه دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است (سیف، ۱۳۹۴). راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرآیندهای شناختی اعمال نظارت می‌کنند (Koçak & Boyacı, 2010). باتوجه به مطالب ذکر شده و بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگران می‌توان اذعان داشت که اکثر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه ذهن‌آگاهی و درگیری شناختی بر فرسودگی تحصیلی پرداخته و همچنین پژوهشی که به‌صورت مستقیم درگیری شناختی و فرسودگی تحصیلی مورد بررسی قرار داده باشد وجود ندارد، افزون بر این اهمیت و ضرورت این پژوهش آن است که با تدوین مدلی برای متغیرهای پژوهش و فرسودگی تحصیلی به‌خلاف پژوهشی در این حوزه و غنای ادبیات تجربی پژوهش کمک شایانی داشته باشد بنابراین پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: درگیری شناختی دارای نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و فرسودگی تحصیلی است. مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر ذهن‌آگاهی به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر شناخت اجتماعی به‌عنوان متغیر واسطه و متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم مدارس شاهد شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۸۹ در مدارس متوسطه دوم این شهر مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و براساس نظر کلاین (Kline, 2005) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین‌صورت که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز ۲ ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر ناحیه به‌صورت تصادفی ۲ مدرسه شاهد و ایثارگر و از هر مدرسه نیز ۲ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. در مجموع ۳۰۰ نفر انتخاب شد که ۲۲ نفر به دلیل مخدوش بودن پرسش‌نامه کنار گذاشته شدند و نهایتاً ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. از این تعداد، ۱۲۴ نفر دختر (۴۴/۶ درصد) و ۱۵۴ نفر نیز پسر (۵۵/۴ درصد) بودند که در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۶/۳ و انحراف معیار ۰/۷۵ قرار داشتند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسش‌نامه بود. پیش از تکمیل پرسش‌نامه‌ها رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

### ابزار پژوهش

**مقیاس ذهن‌آگاهی براون و ریان (Brown Varian Mindfulness Scale):** پرسش‌نامه استاندارد مقیاس ذهن‌آگاهی، توسط براون و ریان در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. این مقیاس شامل ۱۵ گویه است که شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌ها پاسخ خواهند داد. تمام سؤالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. براون و ریان (Brown & Ryan, 2003) برای تعیین روایی مقیاس از همبستگی منفی با مقیاس‌های سنجش اضطراب و افسردگی استفاده کردند که نتایج مطلوبی به‌دست آوردند. پایایی

مقیاس را نیز با روش آلفای کرونباخ،  $0/87$  به‌دست آوردند. در پژوهش قربانی، واتسون و واتینگتون (Ghorbani et al., 2009) نیز پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ  $0/81$  به‌دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که یک عامل تأیید شد و نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود. پایایی مقیاس نیز با آلفای کرونباخ ضرایب  $0/90$  به‌دست آمد.

**مقیاس درگیری شناختی (The Student Engagement Instrument):** این مقیاس توسط Salmela-Aro, & Upadaya در سال ۲۰۱۲ تدوین شده است و دارای ۹ گویه است که سه عامل انرژی، تعهد و شیفتگی را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. در پژوهش سالملا-آرو و آپادایا (Salmela-Aro & Upadaya, 2012)، روایی مقیاس مطلوب به‌دست آمد و پایایی مقیاس نیز از طریق همسانی درونی برای نمره کل  $0/94$  به‌دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز پایایی مقیاس از طریق همسانی درونی برای نمره کل  $0/90$  به‌دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که سه عامل تأیید شد و نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود. پایایی مقیاس نیز با آلفای کرونباخ برای سه عامل انرژی، تعهد و شیفتگی به‌ترتیب ضرایب  $0/71$ ،  $0/72$  و  $0/58$  به‌دست آمد.

**مقیاس فرسودگی تحصیلی (School Burnout Inventory):** این مقیاس توسط سالملا-آرو، کیوریو، لسکینن و نورمی (Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi) در سال ۲۰۰۹ تدوین شده است. این مقیاس دارای ۹ گویه است که سه عامل خستگی، بی‌انگیزگی و بی‌کفایتی را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. در پژوهش سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹)، روایی مقیاس مطلوب به‌دست آمد و پایایی مقیاس نیز از طریق همسانی درونی برای سه عامل خستگی، بی‌انگیزگی و بی‌کفایتی به‌ترتیب ضرایب  $0/80$ ،  $0/80$  و  $0/67$  به‌دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز پایایی مقیاس از طریق همسانی درونی برای سه عامل خستگی، بی‌انگیزگی و بی‌کفایتی به‌ترتیب ضرایب  $0/85$ ،  $0/82$  و  $0/65$  به‌دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که سه عامل تأیید شد و نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود. پایایی مقیاس نیز با آلفای کرونباخ برای سه عامل خستگی، بی‌انگیزگی و بی‌کفایتی به‌ترتیب ضرایب  $0/76$ ،  $0/80$  و  $0/63$  به‌دست آمد.

## روش پژوهش

برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

## یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف و همچنین همبستگی ساده بین متغیرها محاسبه شد که نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۴	۵	۶
۱ ذهن‌آگاهی	۶۱/۱۵	۱۱/۶۱			
۲ درگیری شناختی	۲۵/۵۶	۱۱/۱۲	$0/26^{**}$		
۳ فرسودگی تحصیلی	۲۵/۰۵	۹/۰۶	$-0/38^{**}$	$-0/49^{**}$	۱

\* $P < 0/05$

\*\* $P < 0/01$

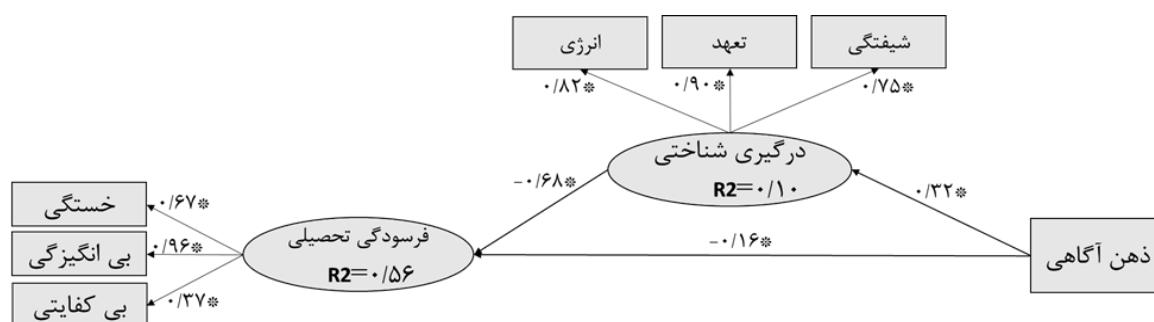
طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار است. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X <sup>2</sup> /df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۴/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۷۸	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۱۵
بعد از اصلاح	۰/۹۷	۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۱

در جدول ۲ شاخص‌های قبل و بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی‌نسی ( $X^2/df=0/97$ ) و با سطح معنی‌داری ( $P=0/35$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/99$ )، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ( $AGFI=0/97$ )، شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI=0/99$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/99$ ) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA=0/001$ ) به دست آمدند که همگی در سطح مطلوبی قرار دارند.

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که "درگیری شناختی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند درگیری شناختی توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	$\beta$	P	B	P	$\beta$	P
ذهن آگاهی بر درگیری شناختی	۰/۳۲	۰/۰۱	-	-	۰/۳۲	۰/۰۱
درگیری شناختی بر فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۲	۰/۰۱	-	-	-۰/۳۲	۰/۰۱
ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۶	۰/۰۲	-۰/۲۲	۰/۰۰۹	-۰/۳۸	۰/۰۰۱

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن آگاهی دارای اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر درگیری شناختی ( $\beta=0/32$  و  $P<0/01$ ) است. درگیری شناختی دارای اثر مستقیم منفی و معنی‌دار بر فرسودگی تحصیلی ( $\beta=-0/32$  و  $P<0/01$ ) است. ذهن آگاهی نیز هم دارای اثر مستقیم منفی و معنی‌دار بر فرسودگی تحصیلی است ( $\beta=-0/16$  و  $P<0/01$ ) و هم از طریق واسطه‌گری درگیری شناختی، دارای اثر غیرمستقیم منفی و معنادار بر فرسودگی تحصیلی ( $\beta=-0/22$  و  $P<0/009$ ) است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری درگیری شناختی بین ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی انجام گرفت که نتایج پژوهش با نقش واسطه‌گری درگیری شناختی حمایت کرد. نتایج نشان داد که ذهن آگاهی به‌عنوان یک سازه‌ی بازدارنده

رابطه منفی و معنی‌داری با فرسودگی تحصیلی دارد که نتایج این پژوهش با یافته‌های لی و همکاران (Li et al., 2019)؛ کمپر و همکاران (Kemper et al., 2019)؛ پیاتکوسکا (Piatkowska et al., 2014)؛ احسانی و همکاران (۱۳۹۹)؛ طاهری و همکاران (۱۳۹۷) و بادوام و همکاران (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد که ذهن‌گامی به تسهیل در عملکرد شخصی و موفقیت تحصیلی منجر می‌شود (Shapiro et al., 2011). در محیط‌های آموزشی دانش‌آموزان به کنجکاوی و تعامل با مطالب درسی تشویق می‌شوند به همین دلیل دانش‌آموزان به‌صورت مداوم در حال یادگیری هستند و این یادگیری هم ماهیت اجتماعی دارد، هم وابسته به زمینه است و هم با موقعیت خاصی که در آن یادگیری صورت می‌پذیرد ارتباط تنگاتنگ دارد (حسن‌یا و فولادچنگ، ۱۳۹۴)، لذا ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق افزایش ظرفیت توجه فرد و توجه آگاهانه به فرآیندهای ذهنی، پذیرش بیشتری ایجاد کرده تا دانش‌آموزان با مهارت‌های جدید، کنجکاوی، ذهن باز و آگاهی از آنچه در حال یادگیری آن هستند، یادگیری عمیق و غنی را تجربه کنند که این امر به نوبه خود موجب افزایش احساس کارآمدی، کاهش تنبذگی، اضطراب و استرس ناشی از احساس ناکارآمدی در آن‌ها گردد، لذا از این طریق منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود. از سوی دیگر بروچ (۲۰۱۱) معتقد است ذهن‌آگاهی از طریق آگاهی کامل فرد از خود و پذیرش خویش منجر به تفکر واضح و تدوین هدف‌های روشن می‌شود که این امر عملکرد فراشناخت را هم در برنامه‌ریزی هم در نظم‌دهی بهبود می‌بخشد و در نتیجه منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان و به طبع آن کاهش میزان فرسودگی تحصیلی در آن‌ها می‌گردد. همچنین ذهن‌آگاهی توجه کردن به حالات درونی فرد در یک حالت غیرقضاوتی و پذیرا است. ذهن‌آگاهی افراد را قادر می‌کند تا پاسخ‌های عادت‌ی و خودبه‌خودی به تجربیات تنش‌آور را کاهش دهند. در نهایت نگرش و بصیرت شخص گسترش پیدا می‌کند و فرد وقایع غیرقابل تغییر زندگی را می‌پذیرد و نتیجه فعال شدن، پاسخ‌های تنش‌آور کاهش می‌یابد بنابراین ذهن‌آگاهی، خودآگاهی و هشیاری فیزیکی و شناختی را افزایش می‌دهد و این خودآگاهی سبب ارزیابی صحیح خود می‌شود و الگوهای معیوب قبلی افکار و احساسات می‌شکند و دانش‌آموزان بیشتر در زمان حال زندگی می‌کنند و فرآیندهای شناختی جدید مانند قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی تسهیل می‌شود و دانش‌آموزان حالات مثبت ذهنی را تجربه خواهند کرد و از این طریق حالت‌های منفی و اضطراب، استرس و افسردگی تحصیلی در آن‌ها کاهش پیدا خواهد کرد و لذا تأثیر ذهن‌آگاهی بر کاهش افسردگی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که درگیری شناختی رابطه منفی و معنی‌داری با فرسودگی تحصیلی دارد، پژوهشی که به‌صورت مستقیم رابطه‌ی این دو سازه را مورد بررسی قرار دهد وجود ندارد اما با پژوهش‌های کازان (Cazan, 2015)؛ یوگو و همکاران (Ugwu et al., 2013)؛ گرین و همکاران (Green et al., 2012)؛ فردریکس و همکاران (Fredericks et al., 2004)؛ ثمری‌صف و پوردل (۱۴۰۱) و فتی و کیانی (۱۳۹۸) که در زمینه‌ی درگیری تحصیلی که سازه‌ی درگیری شناختی نیز یکی از ابعاد آن است همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که فراگیری که به توانایی‌های خود در زمینه‌ی تحصیلی باور دارند انتظارات مثبتی برای آینده‌ی و موفقیت خود دارند. به‌همین دلیل دانش‌آموزان با درگیری شناختی بالاتر در زمینه‌های آموزشی و تحصیلی برای حل مشکلات تحصیلی مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند و در حل آن‌ها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالاً موفق‌تر عمل خواهند کرد و لذا فرسودگی تحصیلی کمتری را احساس می‌کنند. از این‌رو این گروه از دانش‌آموزان درگیر به‌طور فعال در آموزش‌های مدارس خود درگیر می‌شوند تا دانش و مهارت‌های لازم برای انتقال موفقیت‌آمیز به برنامه‌های بعد از مقطع دانشگاه و یا مشاغل را کسب کنند (آزادیان بجنوردی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین دانش‌آموزان که درگیر مسائل تحصیلی است به‌خوبی به درس‌های ارائه شده از سوی معلم گوش فرا می‌دهد، سطح گوش دادن مؤثر را در نزد دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و لذا دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که با تمام وجود و تمرکز بر دروس گفته شده از جانب معلم گوش فرا دهند تا قادر باشند درک بهتری نسبت به درس‌های خود داشته باشند؛ بنابراین ادراک از مسائل تحصیلی افزایش پیدا می‌کند و دانش‌آموزان بهتر می‌توانند از عهده تکالیف درسی خود برآیند و این امر موجب می‌شود که بتوانند تکالیف را به‌موقع و به بهترین شکل انجام دهند که این مسئله در نهایت موجب کاهش نگرانی و خستگی‌های در مسائل تحصیلی بین آن‌ها می‌گردد و در نتیجه می‌تواند فرسودگی تحصیلی را در بین دانش‌آموزان به‌طور چشمگیری کاهش دهد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که درگیری شناختی در بین ذهن‌آگاهی و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. پژوهشی که به بررسی رابطه‌ی این سه متغیر به‌صورت همزمان بپردازد وجود ندارد. ذهن‌آگاهی فرایندی روان‌شناختی است که توجه فرد را به تجربیاتی که در حال حاضر اتفاق می‌افتد معطوف می‌کند و موجب می‌شود فرد آگاهی دقیقی از دانسته‌ها و

ندانسته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود کسب کند. همچنین ذهن‌آگاهی پدیده‌های مرکب از خودنظم‌دهی توجه و آگاهی از لحظه است و بر باور دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه به شدت اثرگذار است. استفاده بیشتر از مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی همچون عمل همراه با آگاهی موجب درگیری دانش‌آموزان در مسائل تحصیلی می‌شود که از این طریق به افزایش سطح درگیری شناختی و تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند. دانش‌آموزان با درگیری شناختی بیشتر زمان، تلاش، پشتکار، توجه و تمرکز لازم و کافی را به انجام تکالیف‌های درسی اختصاص می‌دهند، هنگام روبرو شدن با مشکلات استقامت می‌کنند و از این‌رو فرسودگی تحصیلی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. یکی از ویژگی‌های شناختی ذهن‌آگاهی شکیبایی در مسائل تحصیلی است، ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا این مسئله را درک کنند که ممکن است در مسائل تحصیلی هیجان‌های منفی رخ دهند و به این رویدادها به‌طور بی‌تأمل و غیرارادی پاسخ ندهند، لذا دانش‌آموزان در درگیری با فعالیت‌های تحصیلی سطح کارایی و بازدهی آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. لذا دانش‌آموزان می‌آموزند که کارها و تکالیف درسی خود را به تعویق نیندازند و بنابراین با غلبه بر اهمال‌کاری خود استرس و نگرانی‌های ناشی از تجمع کارها نیز کاهش پیدا می‌کند که این امر منجر به کاهش افسردگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌گردد. همان‌طور که در مفاهیم مربوط به ذهن‌آگاهی مشخص گردیده است دانش‌آموزان ذهن‌آگاه مدیریت بیشتری بر ذهنیت و رفتارهای زمان خود دارند که این مسئله می‌تواند افزایش درگیری شناختی را دانش‌آموزان توجیه نماید و با توجه به اینکه در ذهن‌آگاهی هیچ‌گونه قضاوت و پیش‌داوری صورت نمی‌گیرد و در واقع مهارتی است که به فرد اجازه می‌دهد در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده است دریافت کند و همچنین یکی از راه‌های کاهش هیجانات منفی مانند اضطراب و استرس است (لوپرتو و همکاران، ۲۰۱۴) لذا دانش‌آموزانی که به چنین مهارت‌هایی دست پیدا می‌کنند از استرس، اضطراب کمتری برخوردارند که این امر خود منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی در آن‌ها می‌گردد.

با وجود آن‌که نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی در بافت مطالعاتی فرسودگی تحصیلی فراهم کرده است اما برخی از محدودیت‌ها در پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. محدودیت دوم پژوهش این بود که گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان شاهد انتخاب شده بودند لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای دانش‌آموزان دیگر و همچنین رده‌های سنی دیگر انجام گیرد. با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی به‌عنوان دو عامل بازدارنده فرسودگی تحصیلی هستند پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران سیستم آموزشی با توجه به این دو سازه‌ی پژوهشی در جهت کاهش فرسودگی تحصیلی در فراگیران بپردازند.

### تعارض منافع

نویسندگان مقاله حاضر هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

### سیاس‌گذاری

در پایان از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان مدارس شاهد شهر شیراز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

### منابع

احسانی، ابوالفضل، سهرابی اسمرود، فرامرزی، قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۹)، مقایسه اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت و مدیریت استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، *دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۳، ۵، ۲۶۵۵-۲۶۶۶.



آزادیان بجنوردی، ماه، بختیارپور، سعید، مکوندی، بهنام، احتشام‌زاده، پروین (۱۳۹۸)، بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی داوطلبان ورود به دانشگاه، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۴۰)، ۱۱۳-۱۱۳.

بادوام، کریم، شرهانی، محمدعلی، کثیر، صادق، یونسی، عیدان (۱۳۹۵)، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، بابل.

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

حسن‌نیا، سمیه، فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴)، رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۴۵، ۷۳-۶۱.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴) روان‌شناسی نوین تربیتی، تهران: نشر دوران.

طاهری، فرناز، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، سعادت‌شامیر، ابوطالب (۱۳۹۷)، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، مطالعات روان‌شناختی، ۱۴، ۴، ۱۷۶-۱۵۷.

عبداله‌پور، محمدآزاد، درتاج، فریبرز، احدی، حسن (۱۳۹۵)، تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۲۳-۴۱.

غلامعلی لواسانی، مسعود، خضری‌آذر، هیمن، امانی، جواد (۱۳۹۰)، تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی، مطالعات اجتماعی و روان‌شناختی زنان، ۹(۱)، ۳۲-۷.

فتی، نجمه، کیانی، مسعود (۱۳۹۸)، الگوی رابطه فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی، علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۸)، ۱۶۰-۱۳۱.

Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning & Individual Differences*, 78, 1-7.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.

Cazan, A. M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S.M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality & Individual Differences*, 89, 202-210.

Felton, T. M., Coates, L., & Christopher, J. C. (2013). Impact of mindfulness training on counseling students' perceptions of stress. *Mindfulness*, 6(2), 159-169.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 591-609.

Ghorbani, N., Watson, P. J., & Weathington, B. L. (2009). Mindfulness in Iran and the United States: Cross-cultural structural complexity and parallel relationships with psychological adjustment. *Current Psychology*, 28(4), 211-224.

Gill, L. N., Renault, R., Campbell, E., Rainville, P., and Khoury, B. (2020). Mindfulness induction and cognition: A systematic review and meta-analysis. *Consciousness and Cognition*, 84, 102991

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122

- Kemper, K. J., McClafferty, H., Wilson, P., Serwint, J., Barta, M., Mahan, J., Schubert, C., Staples, B., & Schwartz, A. (2019). "Do mindfulness and selfcompassion predict burnout in pediatric residents?" *Academic Medicine*, 94(6), 876-884.
- Kim B, Jee S, Lee J, An S, & Lee SM. (2018). Relationships between social support and student burnout: a meta-analytic approach. *Stress Health*, 34(1), 127-134.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.
- Koçak, R., & Boyacı, M. (2010). The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 767-772.
- Li, C., Zhu, Y., Zhang, M., Gustafsson, H., & Chen, T. (2019). Mindfulness and athlete burnout: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 449.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5, 373-380.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405.
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Sibinga, E.M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and Youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(6), 172-178.
- Piatkowska, J. M. (2014). *The relationship between mindfulness and burnout among master of social work students*. Portland State University.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67.
- Shamas, V., & Maker, J. (2018). Mindfulness, learning, and the creative process. *Gifted Education International*, 34(2), 129-143.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., Thoresen, C., & Plante, T. G. (2011). The moderation of mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 67(3), 267-277.
- Shukora, N. A.; Tasira, Z.; Van der Meijdenb, H. & Haruna, J. (2014). A predictive model to evaluate students cognitive engagement in online learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (February). 4844-4853.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, selfefficacy and academic engagement among Nigerian college students. *In the African Symposium*, 13(2), 37-45.
- Walker, O. C., Greene, A. B., & Mansell, A. R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wu, D., Ma, Y., & Wang, F. (2018). EFL Studentsâ€™ Burnout in English Learning: A Case Study of Chinese Middle School Students. *Asian Social Science*, 14(4), 1-38.
- Zhou, M. (2019). The role of personality traits and need for cognition in active procrastination. *Acta psychologica*, 199, 102883.

