

## اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

فرناز طاهری<sup>۱</sup>، فریبرز درتاج<sup>۲\*</sup>، علی دل‌آور<sup>۳</sup>، ابوطالب سعادت‌ی شامیر<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش مشارکت تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بود. بدین منظور طی یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل، ۴۰ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش دیدند. گروه‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به پرسشنامه‌های مشارکت تحصیلی، استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از رویکرد حداقل مربعات جزئی در قالب الگوی علل چندگانه نشانگرهای چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی توانست در قدم اول موجب کاهش فرسودگی تحصیلی و استرس تحصیلی شده و در گام دوم و به شکل غیرمستقیم بر مشارکت تحصیلی تأثیر گذاشته و آن را ارتقا بخشد؛ مدل پیگیری مؤید این اثرات بود. در مجموع مدل مفهومی پژوهش در مرحله پس‌آزمون، ۶۸ درصد از واریانس مشارکت تحصیلی و در مرحله پیگیری ۵۰ درصد از واریانس مشارکت تحصیلی را تبیین کرد. در رابطه با این نتایج می‌توان گفت برنامه آموزشی از این جهت مؤثر واقع شده است که در این برنامه، شرکت‌کننده‌ها هشیاری بدون قضاوتشان ارتقا می‌یافت و آن‌ها در مواجهه با چالش‌ها اطلاعات بیشتری را در نظر می‌گرفتند. مشاوران با در نظر داشتن این الگو می‌توانند بر مشارکت تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارند. کلید واژه‌ها: استرس تحصیلی، ذهن‌آگاهی، فرسودگی تحصیلی، مشارکت تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد

اسلامی، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی،

تهران، ایران [dortajf@gmail.com](mailto:dortajf@gmail.com)

۳. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۴. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی،

تهران، ایران

تاریخ ارسال: ۱۳۹۷-۰۷-۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷-۱۱-۱۵

DOI:10.22051/psy.2019.22600.1749

## مقدمه

مشارکت تحصیلی<sup>۱</sup> اشاره به زمان و انرژی دارد که دانشجویان به فعالیت‌های آموزشی اختصاص می‌دهند (جانسون، شولدرز، ادگار، گراهام و روکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). در واقع مشارکت تحصیلی اشاره به شرکت در بحث‌های کلاسی، استفاده مؤثر از مهارت‌های مطالعه، انجام خلاقانه و رضایت‌بخش تکالیف، تعامل تحصیلی با گروه‌های همسالان و اساتید دارد (استیل و پوردو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). مرور پیشینه پژوهشی بیان‌کننده این است که این سازه می‌تواند بر بی‌علاقگی و خستگی دانشجویان تأثیر بگذارد و انگیزش و سطح مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با دانشگاه را افزایش دهد. این سازه موجب رشد مثبت دانشجویان و ارتقای سطح موفقیت تحصیلی آن‌ها می‌شود (اوپادایا و سالملا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). نظر به اینکه مشارکت تحصیلی توأم با پیامدهای مثبت روان‌شناختی متعددی است و از آنجایی که تعدادی از دانشجویان در این زمینه دچار چالش می‌شوند، بررسی و پژوهش در این حیطه بسیار حائز اهمیت است.

یکی از برنامه‌هایی که می‌تواند بر مشارکت تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد، آموزش ذهن‌آگاهی<sup>۵</sup> است (خوری، شارما، روش و فورنیر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ چیسا و سرتی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). تأکید اصلی این برنامه بر هشیاری در زمان حال، غیرقضاوتی بودن و تعمیم ندادن است. در این رویکرد، در میدان توجه، هر احساس یا تفکری که وارد می‌شود تأیید و همان‌گونه که هست پذیرفته می‌شود. در واقع فردی که در حالت ذهن‌آگاهی قرار دارد، بدون هیچ نوع قضاوتی احساس‌هایش را با توجه به زمان حال و اکنون در نظر می‌گیرد (سگال، ویلیام و تیسدالی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). مونشات، خونگ، حاسد، ولابرودریک، نوریش، بورنس و هرمن<sup>۹</sup> (۲۰۱۳) در این رابطه معتقدند آموزش ذهن‌آگاهی موجب می‌شود که افراد اعتماد به نفس بیشتری نسبت به

- 
1. Academic Engagement
  2. Johnson, Shoulders, Edgar, Graha and Rucker
  3. Estell and Purdue
  4. Upadyaya and Salmela
  5. Minfulness Program
  6. Khoury, Sharma, Rush and Fournier
  7. Chiesa and Serretti
  8. Segal, Williams and Teasdale
  9. Monshat, Khong, Hassed, Vella Brodrick, Norrish, Burns and Herman

توانایی هایشان پیدا کنند و با چالش‌ها مؤثرتر کنار بیایند. در واقع آن‌ها بر این نکته تأکید می‌کنند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند در کنترل موفقیت‌آمیز شرایط محیطی اثربخش باشد (مونشات و همکاران، ۲۰۱۳). اگرچه مرور پیشینه پژوهشی بیان‌کننده این است که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند مشارکت تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد، با این حال به نظر می‌رسد این تأثیر به صورت غیرمستقیم است؛ بدین صورت که این آموزش در ابتدا استرس تحصیلی<sup>۱</sup> (خانتوپولو، باکر، دموروتی و شافلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ ونیپرن و اسنیچدرز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) و فرسودگی تحصیلی<sup>۴</sup> (تورکال، ریچاردسون، کلاین و گیمند<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ کوهن کاتز، وایلی، کاپانو، باکر، دیتریک و شاپیرو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) را کاهش می‌دهد و در مرحله بعد موجب افزایش مشارکت تحصیلی می‌شود (بی شاپ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ پرولکس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳).

در رابطه با استرس تحصیلی می‌توان گفت که پژوهشگران مختلف، بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان را بررسی کرده و تعداد قابل توجهی از آن‌ها متوجه این مطلب شده‌اند که دانشجویان، دارای سطح بالایی از استرس تحصیلی هستند (استوبر، چیلدز، هایوارد و فیست<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). دانشجویان به خاطر مسئولیت‌های تحصیلی زیاد، تلاش برای موفقیت، مشکلات مالی، دوری و گرفتن نمره بالا استرس تحصیلی زیادی تجربه می‌کنند (فریدمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴). در واقع در مقایسه با دوران قبل از ورود به دانشگاه، دانشجویان با چالش‌ها و تغییرات متعددی (نظیر حجم زیاد کتب درسی) مواجه می‌شوند که هر یک می‌تواند توأم با استرس تحصیلی شود (کوتزی و نیمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). حجم بالای استرس تحصیلی می‌تواند به شکل منفی بر عملکرد و رفتار تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد و بدین طریق مشارکت تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد

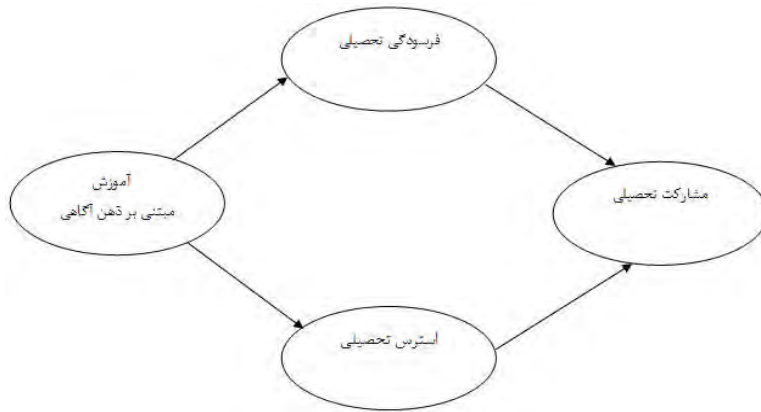
- 
1. Academic Stress
  2. Xanthopoulou, Bakker, Demerouti and Schaufeli
  3. Van Yperen and Snijders
  4. Academic Burnout
  5. Turkal, Richardson, Cline and Guimond
  6. Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker, Deitrick and Shapiro
  7. Bishop
  8. Proulx
  9. Stoeber, Childs, Hayward and Feast
  10. Friedman
  11. Kotze and Niemann

(شافلی، سالانوا، گونزالس رما و باکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ استیوارت، لام، بتسون، وانگ و وانگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). بنابراین، می‌توان گفت زمانی که استرس تحصیلی از طریق آموزش ذهن‌آگاهی کاهش پیدا می‌کند، این امر می‌تواند مشارکت تحصیلی بیشتر را به همراه داشته باشد.

علاوه بر استرس تحصیلی، فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر مشارکت تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد. در این رابطه می‌توان گفت که رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای تا حدی بستگی به کیفیت سیستم آموزشی آن جامعه دارد. یک سیستم آموزشی زمانی به ایده‌آل‌ترین حالت می‌رسد که در آن فرسودگی تحصیلی دانشجویان به حداقل برسد. در سال‌های اخیر، نظر به اینکه این سازه بر مشارکت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد و در ارتقای سطح کیفیت آموزش مؤثر است، این مفهوم مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (یانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). فرسودگی تحصیلی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار، محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (نعامی، ۱۳۸۸). دانشجویانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، در اجرای تکالیف دچار مشکل می‌شوند، به مسئولیت‌های تحصیلی علاقه ندارند، مسئولیت‌های تحصیلی را نامرتب و بی‌فایده می‌دانند و همچنین خلاقیت کمتری نشان می‌دهند. این مشخصه‌ها موجب می‌شود که دانشجویان با مشخصه فرسودگی تحصیلی، مشارکت تحصیلی کمتری داشته باشند (گارات-رید، هاول، هایس و بویس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

در مجموع و با توجه به آنچه گفته شد، هدف اصلی پژوهش حاضر، ارتقای سطح مشارکت تحصیلی دانشجویان با استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش واسطه‌ای استرس و فرسودگی تحصیلی بود که مدل مفهومی آن به صورت زیر ارائه می‌شود:

- 
1. Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker
  2. Stewart, Lam, Betson, Wong and Wong
  3. Yang
  4. Garratt – Reed, Howell, Hayes and Boyes



شکل ۱: مدل مفهومی اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی

برازش این مدل در قلمرو کاربردی به درمانگران و مشاوران کمک می‌کند تا از فرآیند تأثیر گذاری بر مشارکت تحصیلی دانشجویان آگاهی یابند. همچنین این برازش در قلمرو نظری، الگویی ارائه می‌دهد که می‌تواند بستری برای سایر پژوهش‌ها باشد.

فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- فرضیه اصلی: مدل مفهومی مبتنی بر اثربخشی ذهن آگاهی با داده‌های میدانی برازش دارد.
- فرضیه فرعی اول: آموزش ذهن آگاهی بر فربودگی تحصیلی تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی دوم: آموزش ذهن آگاهی بر استرس تحصیلی تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی سوم: آموزش ذهن آگاهی می‌تواند بر مشارکت تحصیلی تأثیر بگذارد.
- فرضیه فرعی چهارم: فربودگی تحصیلی تأثیری مستقیم بر مشارکت تحصیلی دارد.
- فرضیه فرعی پنجم: استرس تحصیلی بر مشارکت تحصیلی تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی ششم: مدل پیگیری آموزش ذهن آگاهی در کاهش استرس تحصیلی و فربودگی تحصیلی و نیز افزایش مشارکت تحصیلی اثربخش است.

## روش

پژوهش حاضر یک طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشکده ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر

دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. به منظور انتخاب نمونه در مرحله اول به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از میان متقاضیان شرکت در جلسات آموزشی، ابتدا ۶۰ نفر انتخاب شدند که از این تعداد با توجه به ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش و نیز سایر دلایل (نظیر عدم تمایل به همکاری) ۲۰ دانشجو از ادامه کار انصراف دادند. ۴۰ دانشجوی باقی‌مانده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به سؤالات ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. میانگین سن شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۲۹/۱۰ سال و میانگین معدل آن‌ها ۱۷/۲۳ بود. اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در مقطع لیسانس و در رشته آمار مشغول به تحصیل بودند. اکثریت آن‌ها دانشجو و سابقه استفاده از خدمات قبلی روان‌شناسی را نداشتند.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

**پرسشنامه فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه را برسو، سالانوا و شافلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) ساخته‌اند. این ابزار حاوی ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس به نام‌های خستگی تحصیلی<sup>۳</sup>، بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۴</sup> و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> است که در طیف لیکرت ۱ - ۵ نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده فرسودگی بیشتر بوده و دامنه نمرات می‌تواند بین ۱ - ۷۵ باشد. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از عطادخت، ۱۳۹۵). آن‌ها همچنین روایی این پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه و شاخص‌های برازش را مطلوب گزارش کرده‌اند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از کمالپور، عزیززاده و تیرگی، ۱۳۹۵). در جامعه ایرانی، بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی در سال ۱۳۹۱ روایی و پایایی این ابزار را بررسی کرده‌اند. آن‌ها ضریب همسانی درونی این ابزار را ۰/۸۶ و شاخص‌های برازش تحلیل عاملی را مطلوب گزارش کرده‌اند (CFI=۰/۹۶، RFI=۰/۹۲، RMSEA=۰/۰۴). در پژوهش

- 
1. Academic Burnout Questionnaire
  2. Bresó, Salanova and Schaufeli
  3. Academic Fatigue
  4. Academic Apathy
  5. Academic Inefficiency

حاضر ضرایب همسانی درونی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ سنجیده شد که برای مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۰ به دست آمد.

پرسشنامه استرس تحصیلی<sup>۱</sup>: زازاکوا، لینچ و اسپنشید<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس زیربناهای تحصیلی<sup>۳</sup> توسعه دادند. این ابزار حاوی ۲۸ گویه و چهار خرده مقیاس به نام های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس<sup>۴</sup>، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس<sup>۵</sup>، دشواری تعامل در دانشگاه<sup>۶</sup> و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه<sup>۷</sup> می شود که در طیف لیکرت (۰) - (۱۰) نمره گذاری می شود. نمره بالاتر در این مقیاس نشان دهنده استرس تحصیلی بیشتر بوده و دامنه نمرات می تواند بین (۰) - (۲۸) باشد. سازندگان اصلی برای بررسی روایی از تحلیل عاملی استفاده کرده اند. آن ها شاخص خسی دو را غیر معنادار، شاخص RMSEA را کمتر از ۰/۰۵ و شاخص IFI را بیشتر از ۰/۹۵ گزارش کرده اند که این موارد نشان دهنده روایی مطلوب ابزار است؛ آن ها همچنین ضرایب پایایی ابزار را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۰، ۰/۸۷ و ۰/۷۷ گزارش کردند (زازاکوا و همکاران، ۲۰۰۵). شگری، فراهانی، نوری و مرادی در سال ۱۳۸۹، ساختار عاملی و مشخصه های روایی و پایایی این ابزار را بررسی کرده اند؛ این پژوهشگران ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۹۵ و شاخص های برازش تحلیل عاملی تأیید را برابر  $CFI=0/98$ ،  $GFI=0/92$ ،  $AGFI=0/90$  و  $RMSEA=0/06$  گزارش کردند (شگری و همکاران، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر ضرایب همسانی درونی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ سنجیده شد که برای مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۸ و ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه مشارکت تحصیلی<sup>۸</sup>: سالملا-آرو و آپادایا<sup>۹</sup> (۲۰۱۲) پرسشنامه مشارکت

1. Academic Stress Questionnaire (ASQ)
2. Zajacova, Lynch and Espenshade
3. Academic Milestones Scale (AMS)
4. difficulty with academic performance in class
5. difficulty with academic performance outside of class
6. difficulty with interaction at university
7. difficulty with managing work, family and university
8. Academic Engagement Inventory
9. Salmela-Aro and Upadyaya

را بر اساس مقیاس مشارکت کاری اترخت<sup>۱</sup> (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲) تکمیل کردند. این ابزار حاوی ۹ گویه و سه خرده‌مقیاس به نام‌های انرژی<sup>۲</sup>، احساس تعهد<sup>۳</sup> و شیفتگی<sup>۴</sup> است که در طیف لیکرت (۰)\_(۶) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده مشارکت تحصیلی بیشتر بوده و دامنه نمرات می‌تواند بین (۰)\_(۵۴) باشد. در بررسی سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۸۷، ۰/۸۲ و ۰/۹۴ به دست آمد (داودوندی و شکری، ۱۳۹۵). در جامعه مختص دانشجویان ایرانی، عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۱۳۹۵) ضریب همسانی درونی این ابزار را ۰/۹۴ و شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی را برابر با  $GFI=0/96$ ،  $CFI=0/96$ ،  $AGFI=0/92$  و  $RMSEA=0/06$  گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضرایب همسانی درونی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ سنجیده شد که برای مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۶ و ۰/۶۵ به دست آمد.

**شیوه اجرای پژوهش:** برنامه آموزشی بر اساس الگوی نظری کابات زین<sup>۵</sup> بود که در دهه ۱۹۷۰ در مرکز پزشکی دانشگاه ماساچوست مطرح شده است. در این الگو فرد ذهن‌آگاه تمرکز خود را روی تجربه، احساسات و اتفاقاتی متمرکز می‌کند که در لحظه، در خود یا اطرافش رخ می‌دهد در واقع ذهن‌آگاهی شامل اتخاذ نگرشی غیرقضاوتی نسبت به تجربه‌های شخصی است که لحظه به لحظه در جریان است. از این رو به فرد اجازه می‌دهد تا واکنش کمتر و در مقابل پذیرش بیشتری نسبت به این تجارب داشته باشد (شاپیرو، کارلسون، استین و فریدمن، ۲۰۰۶؛ به نقل از عابدی و خادمی اشکذری، ۱۳۹۶). جدول (۱) گزیده‌ای از جلسات آموزشی را نشان می‌دهد که توسط پژوهشگر مرحله به مرحله به اجرا در آمده است.

- 
1. Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)
  2. Energy
  3. Dedication
  4. Absorption
  5. Kabat-Zinn
  6. Shapiro, Carlson, Astin and Freedman



جدول ۱: ساختار کلی جلسات آموزش ذهن آگاهی برای گروه آزمایش

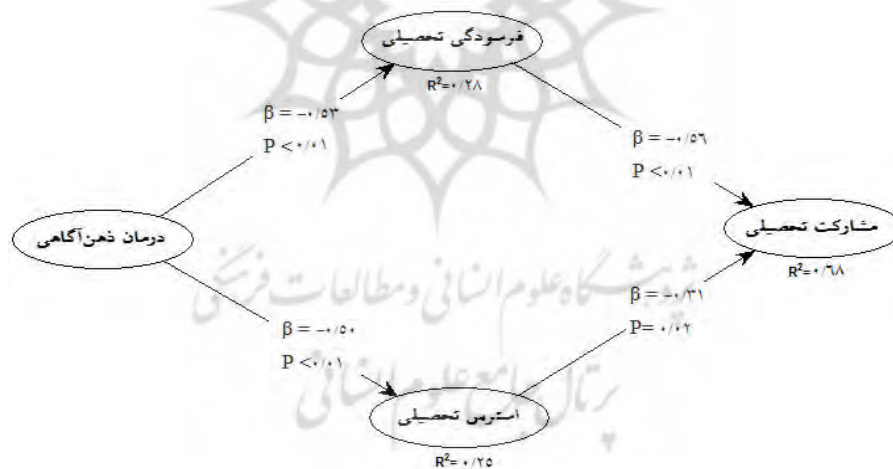
جلسه	اهداف	محتوا	تکلیف کلاسی	تکلیف خانگی	تغییر رفتار مورد انتظار
۱	مقدمه و ارتباط مؤثر	آشنایی اعضا با یکدیگر، بیان اهداف پژوهش، برقراری ارتباط، تعریف و لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی	بیان مشخصات و پیشینه کلی توسط اعضا، بیان نقاط قوت و ضعف یک ارتباط	نوشتن چند مورد از نقاط ضعف و قوت ارتباطهای پیشین	بدمست آوردن آشنایی و کلیتی از جلسات
۲	آشنایی و آموزش آرام سازی	آشنایی با نحوه تن آرامی، آموزش تن آرامی برای گروههای مختلفی از عضلات	مرقیبه در وضعیتهای مختلف، چند دقیقه حضور ذهن دیداری و شنیداری	استمرار استفاده از تکنیک مرقیبه در وضعیتهای دیگر و نوشتن تجارب حضور ذهن	درک تفاوت عضلات در حالت منقبض و آرام
۳	آموزش ذهن آگاهی تنفس و پیش بدن	مرور کوتاه جلسات قبل، آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس و پیش بدن.	تکنیک دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تکرار در مورد چیزی دیگر، آموزش تکنیک شناسایی تنفس.	توجه به حرکت بدن، تمرکز بر اعضا و جستجوی حسها	تنفس آرام و درک وضعیت آرام بدن
۴	آموزش ذهن آگاهی افکار	آموزش توجه به ذهن، افکار منفی و مثبت، حورشانیدن و ناخوشانیدن بودن افکار.	اجازه دادن به افکار منفی و مثبت برای ورود به ذهن و به آسانی خارج کردن آنها	تکلیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت و منفی روزانه بدون قضاوت	بیرون راندن افکار منفی
۵	مدیریت چالشها	بررسی مسائل به صورت چندجانبه، پرهیز از صفر و یک دیدن مشکلات.	به چالش کشیدن افکار و رفتارهای غیرمنطقی، روشهای ارائه افکار	مشورت، شروع و تلاش برای رسیدن به هدف مطلوب	مدیریت صحیح چالشها
۶	چگونگی رویارویی	برخورد بدون پشیمانی، آمادگی درونی داشتن، اطمینان به توانایی ذهن آگاه، ندانستن دلستگی	رویارویی با یک مشکل فرضی و ارائه راه عمل	نوشتن تجربیات درونی در رابطه با نحوه رویارویی با مشکلات، قبل و بعد از جلسات آموزشی.	رویارویی مطلوب با چالشها و مشکلات
۷	ذهن آگاهی کامل	تکرار و آموزش جلسات قبل	پاسخگویی به سؤالات	نوشتن سؤالات احتمالی	اجرای مطلوب کلیه تکنیکها
۸	مرور و جمع بندی	جمع بندی موارد ذکر شده در جلسات قبل	دریافت بازخورد از شرکت کنندگان و اجرای پس آزمون	توصیه به استفاده از آموزشهای ارائه شده	جمع بندی و ارائه بازخورد

### یافته ها

قبل از آزمودن فرضیه های اصلی و فرعی پژوهش، به منظور بررسی مفروضه های تحلیل پارامتریک ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کالموگروف \_ اسمیرنوف<sup>۱</sup> استفاده شد. بنابراین، با توجه به اینکه نمرات Z در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار نبودند، می توان گفت توزیع نمرات بهنجار است. همچنین برای بررسی همگنی واریانسها در دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون لوین<sup>۲</sup> استفاده شد. بنابراین، با توجه به اینکه نمرات F معنادار

1. kolmogorov - smirnov
2. levene's test

نبودند، می‌توان گفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار است. در پایان با توجه به اینکه داده‌ها در یک مقیاس فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند و انتخاب شرکت‌کنندگان مستقل از هم است. بنابراین، می‌توان گفت که کلیه مفروضه‌های تحلیل پارامتریک برقرار است. برای آزمودن فرضیه اصلی پژوهش حاضر مبنی بر اینکه مدل مفهومی مبتنی بر اثربخشی ذهن‌آگاهی با داده‌های میدانی برازش دارد، از الگوی علل چندگانه نشانگرهای چندگانه در قالب روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. منطق استفاده از این الگو آن چنان که توضیح داده شد بدین صورت است که در این الگو می‌توان متغیرهای مشاهده شده را در مدل دخیل ساخت، که این امر امکان استفاده از این تحلیل را در طرح‌های آزمایشی فراهم می‌کند؛ زیرا که در آن گروه کنترل و گروه آزمایش به عنوان یک متغیر مشاهده شده در نظر گرفته می‌شود که در آن خطایی وجود ندارد. قبل از ورود داده‌های مرتبط با نمره مدل آزمایش، نمرات پیش-آزمون از این نمرات کم شد. شکل ۲ ضرایب مسیر، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد.



شکل ۲: ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده مدل اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی

همانگونه که شکل ۲ نشان می‌دهد تأثیر استرس تحصیلی بر مشارکت تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار است؛ همچنین بقیه ضرایب مسیر در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار هستند، به گونه‌ای

که مدل پژوهش که مبتنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی است، می تواند ۲۵ درصد از واریانس استرس تحصیلی، ۲۸ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی و ۶۸ درصد از واریانس مشارکت تحصیلی را تبیین کند. جدول ۲، علاوه بر ضرایب مسیر مستقیم، ضرایب مسیر غیرمستقیم، نوع اثر و معناداری آن ها را نشان می دهد. همانگونه که شکل ۲ و جدول ۳ نشان می دهد، کلیه ضرایب مسیر معنادار هستند که این مطلب مؤید کلیه فرضیه های پژوهش است.

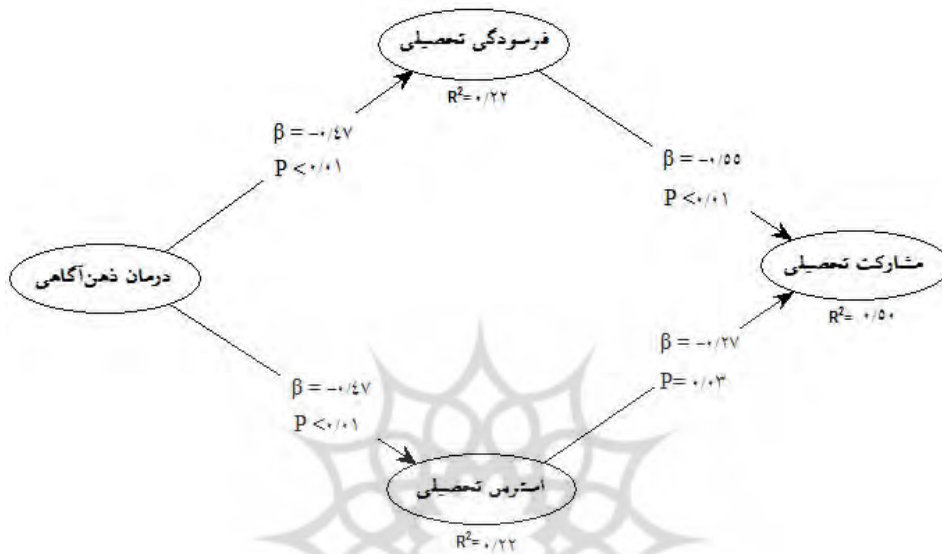
جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و سطح معناداری آن ها در مدل اثربخشی آموزش ذهن آگاهی

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	نوع اثر	ضریب مسیر	معناداری (P)
آموزش ذهن آگاهی	فرسودگی تحصیلی	مستقیم	-۰/۵۲	۰/۰۰۱
آموزش ذهن آگاهی	استرس تحصیلی	مستقیم	-۰/۵۰	۰/۰۰۱
آموزش ذهن آگاهی	مشارکت تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۴۴	۰/۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	مشارکت تحصیلی	مستقیم	-۰/۵۵	۰/۰۰۱
استرس تحصیلی	مشارکت تحصیلی	مستقیم	-۰/۳۰	۰/۰۱۶

برای آزمودن این فرضیه که مدل پیگیری آموزش ذهن آگاهی در کاهش استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و نیز افزایش مشارکت تحصیلی اثربخش است، از الگوی علل چندگانه نشانگرهای چندگانه در قالب روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. قبل از ورود داده های مرتبط با نمره پیگیری به مدل، نمرات پیش آزمون از این نمرات کم شد. شکل ۳ نشان دهنده ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن ها و نیز مقدار واریانس تبیین شده متغیرها است.

همانگونه که شکل ۳ نشان می دهد، مدل پیگیری آموزش ذهن آگاهی می تواند ۵۰ درصد از واریانس مشارکت تحصیلی را از طریق تأثیرگذاری بر فرسودگی تحصیلی و استرس تحصیلی تبیین کند؛ بدین صورت که آموزش ذهن آگاهی در ابتدا موجب کاهش استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی می شود و از طریق تأثیرگذاری بر این دو متغیر، به شکل غیرمستقیم بر مشارکت تحصیلی تأثیر می گذارد و مشارکت را افزایش می دهد. همچنین مدل پیگیری می تواند ۲۲ درصد از واریانس استرس تحصیلی و ۲۲ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی

را تبیین کند. همه این عوامل بیان‌کننده این است که آموزش ذهن‌آگاهی بعد از گذشت ۳۰ روز، همچنان اثربخشی خود را حفظ کرده است.



شکل ۳: ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده مدل پیگیری آموزش ذهن‌آگاهی

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که فرضیه اصلی تأیید شده است، مبنی بر اینکه مدل مفهومی مبتنی بر اثربخشی ذهن‌آگاهی با داده‌های میدانی برازش دارد. این یافته با جنبه‌هایی از پژوهش‌های خوری و همکاران (۲۰۱۵) و چیسا و سرتی (۲۰۰۹) همخوان است. در رابطه با این یافته‌ها می‌توان گفت دانشجویانی که دچار استرس و فرسودگی تحصیلی هستند، عموماً از ابهامات موجود در آینده، شکست‌های اتفاق افتاده در گذشته و چالش‌های تحصیلی متعدد رنج می‌برند و قابلیت زیادی برای برنامه‌ریزی به منظور فائق آمدن بر چالش‌ها و مدیریت آن، دارا نیستند. نظر به اینکه در برنامه آموزش ذهن‌آگاهی در درون فرد با توجه به تکنیک‌های تن‌آرامی نوعی آرامش برقرار می‌شود و از آنجایی که هفت عنصر اصلی یعنی بی‌قضاوتی، صبور بودن، ذهن باز داشتن، اطمینان به توانایی‌ها، اصالت بخشیدن به کارهای هدفمند به جای انجام کارهای

بیهوده، پذیرفتن واقعیت‌های زندگی در هر لحظه و دلبسته نبودن و رها بودن به آزمودنی‌ها آموزش داده می‌شود، این موارد موجبات زندگی در زمان حال و قابلیت حل مسأله هدفمند را برای آزمودنی‌ها فراهم می‌کند. این قابلیت‌ها می‌تواند آنچنان که یافته‌ها نشان داد استرس و فرسودگی تحصیلی را در مرحله اول کاهش و در مرحله دوم مشارکت تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد.

در رابطه با تأیید فرضیه فرعی اول پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود که شرکت‌کننده‌ها بدون قضاوت، با پذیرش، مهربان، باز و در لحظه زندگی کنند و در صورت بروز هر نوع مشکلی آن را بدون قضاوت بپذیرند؛ پرواضح است که این مشخصه‌ها می‌تواند کاهش فرسودگی تحصیلی را به همراه داشته باشد. این یافته با جنبه‌هایی از پژوهش‌های تورکال و همکاران (۲۰۱۸) و کوهن کاتز و همکاران (۲۰۰۵) همخوان است. در رابطه با تأیید فرضیه فرعی دوم پژوهش حاضر می‌توان گفت که آموزش ذهن آگاهی رابطه فرد با افکارش را تغییر می‌دهد و موجب کارایی بهتر ارزیابی شناختی و کاهش واکنش‌های عاطفی می‌شود. این مشخصه‌ها می‌تواند به مسئولیت‌های تحصیلی تعمیم پیدا کند و کاهش استرس را به همراه داشته باشد. این یافته همخوان با پژوهش‌های خانتوپولو و همکاران (۲۰۰۷) و ونیرن و اسنیچدرز (۲۰۰۰) است. در رابطه با تأیید فرضیه فرعی سوم پژوهش حاضر می‌توان گفت که برنامه ذهن آگاهی شامل انواع مختلفی از تکنیک‌ها می‌شود که توأم با آرامش ذهنی و جسمی است؛ علاوه بر این موارد فنون شناختی مهارت‌های فرد را ارتقاء می‌دهد و در حالت کلی او را توانمند می‌کند. این مشخصه‌ها آنچنان که بیان شد، می‌تواند در مرحله اول کاهش استرس و فرسودگی تحصیلی و در مرحله دوم ارتقاء مشارکت تحصیلی را به همراه داشته باشد. این یافته همخوان با جنبه‌هایی از پژوهش‌های بی شاپ (۲۰۰۲) و پرولکس (۲۰۰۳) است. در رابطه با تأیید فرضیه فرعی چهارم می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در واقع به خاطر فشارهای روانی و تحصیلی، الزامات تحصیلی و محدودیت‌های زمانی به وجود می‌آید و بر فرآیندهای یادگیری و آموزش تأثیر می‌گذارد. دانشجویان ممکن است فرسودگی را بدین دلیل تجربه کنند که از حمایت‌های لازم بهره‌مند نباشند. از آنجایی که آموزش ذهن آگاهی، راهکارهای مؤثر کنار آمدن را در دانشجویان ارتقاء می‌دهد و با استفاده از تکنیک‌های مختلف، آرامش جسمی را به همراه می‌آورد. بنابراین، می‌توان گفت که کاهش

فرسودگی که از طریق برنامه آموزشی اتفاق می‌افتد می‌تواند بر مشارکت تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد. این یافته همخوان با پژوهش گارات-رید و همکاران (۲۰۱۸) است. در رابطه با تأیید فرضیه فرعی پنجم پژوهش حاضر می‌توان گفت استرس تحصیلی بیش از حد می‌تواند مشکلات و بیماری‌های مختلفی به همراه داشته باشد و موجب بی‌خوابی و ضعف سیستم ایمنی شود. زمانی که دانشجویان در مقابله با علائم و نشانگان استرس توانمند می‌شوند، این امر می‌تواند ارتقاء مشارکت تحصیلی را به همراه داشته باشد، زیرا که یکی از پیش‌نیازهای مشارکت تحصیلی، ذهنی آرام و به دور از تنش است. این یافته همخوان با پژوهش‌های شافلی و همکاران (۲۰۰۲) و استیوارت و همکاران (۱۹۹۹) است و در پایان در رابطه با تأیید فرضیه فرعی ششم پژوهش حاضر می‌توان گفت که قوانین آموزش ذهن‌آگاهی قابلیت تعمیم دارند و از آن‌ها می‌توان در شرایط مختلف استفاده کرد. از این رو به نظر می‌رسد بعد از اتمام درمان، آزمودنی‌ها همچنان با توجه به قوانین ذهن‌آگاهی از این رویکرد بهره‌برده‌اند و در حل چالش‌های تحصیلی موفق بوده‌اند. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که پژوهش حاضر تنها مربوط به دانشجویان دختر، یک بازه زمانی و دانشکده‌های فنی است که هنگام تعمیم‌دهی نتایج، باید به این مطلب توجه شود. یافته‌های پژوهش حاضر به اولیا، اساتید و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کند تا از الگو، فرآیند و چرخه تأثیرگذاری بر مشارکت تحصیلی درک دقیق‌تری پیدا کنند و در این راستا گام‌های مؤثرتری بردارند. در پایان این نکته حائز اهمیت است که کلیه مراحل پژوهش حاضر بر اساس اصول اخلاقی پژوهش انجام شده است.

تشکر و قدردان: در پایان از همه شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر تقدیر و قدردانی می‌شود.

## منابع

- بدری گرگری، رحیم، مصرآبادی، جواد، پلنگی، مریم و فتاحی، رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی در دانش آموزان متوسطه، *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۳ (۷): ۱۸۲ - ۱۶۵.
- داودوندی، فرزانه و شکری، امید (۱۳۹۵). فرآیندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: تحلیل واسطه‌ای، *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳ (۵): ۱۹۸ - ۱۸۳.
- شکری، امید، نوری، رضا، فراهانی، محمدتقی و مرادی، علیرضا (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی، *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۴): ۲۸۳ - ۲۷۷.
- عابدی، فاطمه و خادمی اشکذری، ملوک (۱۳۹۶). اثر بخشی شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابعاد بهزیستی روان شناختی دانش آموزان، *فصلنامه مطالعات روان شناختی*، ۱۳ (۳): ۱۳۰ - ۱۱۱.
- عبدالله پور، محمدآزاد، درتاج، فریبرز و احدی، حسن (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روانسنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۲۴ (۶): ۲۳ - ۴۱.
- عطادخت، اکبر (۱۳۹۵). نقش کمال گرایی و هوش هیجانی در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۵ (۱): ۸۰ - ۶۵.
- کمالپور، سمیه، عزیززاده، منصوره و تیرگی، بتول (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تاب آوری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۳ (۵): ۴۸۷ - ۴۷۶.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، *فصلنامه مطالعات روان شناختی*، ۵ (۳): ۱۳۴ - ۱۱۷.
- Abdolahpour, M.A., Dortaj, F., Vahedi, H. (2016). Psychometric Properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian Students, *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 24 (6): 23 - 41 (Text in Persian)
- Abedi, F. and Khademiashkzari, M. (2018). Mindfulness-based cognitive training on students' psychological well-being dimensions, *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 13 (3): 111 - 130 (Text in Persian)
- Atadokht, A. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on

- social anxiety of students, *Journal of School Psychology*, 5(1): 23 - 41 (Text in Persian)
- Badrigorgi, R., Mesrabadi, J., Palangi, M. and Fathi, R. (2012). Factor structure of the school burnout questionnaire via confirmatory factor analysis in high school students, *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 3 (7):165 - 182 (Text in Persian)
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64 (1): 71-83.
- Chiesa, A. and Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15 (5): 593-600.
- Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D. M., Deitrick, L. and Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A qualitative and quantitative study, part III. *Holistic Nursing Practice*, 19(2): 78-86.
- Davoodvandi, F. and Shokri, O. (2016). Cognitive Appraisal Processes, Achievement Emotions and Academic Engagement: A Mediating Analysis, *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 13(5): 183 - 198 (Text in Persian)
- Estell, D. B. and Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50 (4): 325-339.
- Friedman, G. (2014). Student stress, burnout and engagement (Doctoral dissertation)
- Garratt-Reed D, Howell J, Hayes L, Boyes M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *PeerJournal* 6:e5004 doi: 10.7717/peerj.5004.
- Johnson, D.M., Shoulders, C.W., Edgar, L.D., Graham, D.L. and Rucker, J. (2017). Relationship between Academic Engagement, Self-Reported Grades, and Student Satisfaction. *NACTA Journal*. 60(3): 317- 323.
- Kamalpour, S., Azizzadeh-Forouzi, M. and Tirgary, B. A. (2017). Study of the Relationship between Resilience and Academic Burnout in Nursing Students. *Journal of Strides in Development of Medical Education*, 13 (5):476-487 (Text in Persian)
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. and Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78 (6): 519- 528.
- Kotzé, M. and Niemann, R. (2013). Psychological resources as predictors of academic performance of first-year students in higher education. *ActaAcademica*, 45(2): 85-121.
- Monshat, K., Khong, B., Hassed, C., Vella-Brodrick, D., Norrish, J., Burns, J. and



- Herrman, H. (2013). "A conscious control over life and my emotions:" mindfulness practice and healthy young people. A qualitative study. *Journal of Adolescent Health, 52* (5): 572-577.
- Naami, A. (2009). the relationship between quality of learning experiences and academic burnout among Students of Shahid Chamran University of Ahvaz, *Quarterly Journal of Psychological Studies, 5*(3): 117 - 134 (Text in Persian).
- Proulx, K. (2003). Integrating Mindfulness Based Stress Reduction. *Holistic Nursing Practice, 17*, 201-208.
- Salmela-Aro K, Upadyaya K (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology 84*(1):137–151
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. and Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(1): 71-92.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. and Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press
- Shokri, O., Nouri, R., Farahani, M.T. and Moradi, A. (2010). Testing for the factor structure and psychometric properties of the farsi version of academic stress questionnaire, *Behavioral Sciences Journal, 4* (4): 277 - 283 (Text in Persian)
- Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M. and Wong, a M. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education, 33* (4): 243–250.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. and Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology, 31*(4): 513-528.
- Turkal, M., Richardson, L.G., Cline, T. and Guimond, M.E. (2018). The effect of a mindfulness based stress reduction intervention on the perceived stress and burnout of RN students completing a doctor of nursing practice degree, *Journal of Nursing Education and Practicem, 8*(10): 58 - 67.
- Upadyaya, K. and Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2): 136-147.
- Van Yperen, N. W. and Snijders, T. A. B. (2000). A multilevel analysis of the demands-control model: Is stress at work determined by factors at the group level or the individual level?. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1): 182–190.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. and Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*(2): 121-141.

- Yang, HJ. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24 (3): 283-301.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6): 677-706.



---

**The Effectiveness of Mindfulness Program on Academic  
Engagement: the Mediating roles of Academic Stress and  
Academic Burnout**

---

Farnaz Taheri<sup>1</sup>, Fariborze Dortaj<sup>\*2</sup>, Ali Delavar<sup>3</sup> and Aboutaleb Seadatee  
Shamir<sup>4</sup>

**Abstract**

The main purpose of this study was to investigate the effectiveness of mindfulness program on academic engagement with an emphasis on mediating roles of academic stress and academic burnout. For this purpose, we used a pretest-posttest design with a control group. 40 students were selected through a convenience sampling and randomly assigned to control and experimental groups. The experimental group was trained for 8 sessions of 120 minutes each. The groups answered the questionnaires of academic engagement, academic stress and academic burnout in three stages: pre-test, post-test and follow-up. For data analysis, partial least squares approach was used in the form of the multiple indicators multiple causes. The results showed that mindfulness program could firstly reduce academic burnout and academic stress significantly and in the second step could promote academic engagement indirectly. The follow-up model also confirmed these effects. In sum, the conceptual model of research explained %68 of academic engagement variance in the post-test phase as well as %50 in the follow-up

---

1. PhD Student of Educational Psychology, Humanistic and Social Sciences Faculty, Science and Research Branch, Islamic Azad University ,Tehran, Iran

2. Correspondent Author: Full Professor of Educational Psychology Department, Psychology and Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran dortajf@gmail.com

3. Full Professor of Measurement Department, Psychology and Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

4. Assistant Professor of Educational Psychology Department, Humanistic and Social Sciences Faculty, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Submit Date :2018-10-16    Accept Date :2019-02-04

DOI :10.22051/psy.2019.22600.1749

Abstracts .....

phase. Regarding these results, it can be said that MBSR was effective since it increased non-judgmental awareness and make the participants more aware the challenges they faced. Counselors with this template can influence students' academic engagement.

**Keywords:**

*Academic Burnout, Academic Engagement, Academic Stress, Mindfulness*

