



The Effectiveness of Adolescent-Centered Mindfulness Training on Academic Burnout and Symptoms of Social Anxiety in Students

Sanaz Soolari Esfahani¹ , Seyed Hamid Atashpour^{2*} , Narges Keshti Arai³ ,
Ali Mahdad⁴ 

1. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: sanaz.soolari@yahoo.com
2. Corresponding Author, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: hatashpour@khuisf.ac.ir
3. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: s.asadi@iaurasht.ac.ir
4. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: amahdad@khuisf.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 29 Jun 2022
Revised: 13 Oct 2022
Accepted: 13 Nov 2022
Published: 30 Dec 2024

Keywords:
*Academic Burnout, Social Anxiety,
Teen-Centric Mindfulness.*

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effectiveness of adolescent-centered mindfulness training on academic burnout and symptoms of social anxiety in female high school students. The study method was quasi-experimental, utilizing a pre-test-post-test design. The control group underwent a baseline assessment after the intervention, followed by a three-month follow-up. The statistical population comprises all female high school students who were enrolled in the 2019-2020 academic year and exhibited symptoms of social anxiety. Purposive sampling was employed to select 30 female students, who were subsequently randomly assigned to two experimental and control groups, each consisting of 15 individuals. The instruments of this study were researcher-made demographic questionnaire, Social Anxiety Questionnaire (SAQ) and f Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) and Adolescent-Centered Mindfulness Protocol (ACMP). The spss variance21 was analyzed using repeated measures. The results showed that adolescent-centered mindfulness training had a significant effect on reducing academic fatigue and symptoms of social anxiety in female high school students ($p < 0.001$). Consequently, female high school students who engaged in mindfulness training sessions that were centered around adolescents experienced a decrease in their levels of social anxiety and academic burnout. Therefore, adolescent-centered mindfulness training has a significant effect on academic burnout and students' social anxiety symptoms.

Cite this article: Soolari Esfahani, S., Atashpour, S. H., Keshti Arai, N., & Mahdad, A. (2024). The Effectiveness of Adolescent-Centered Mindfulness Training on Academic Burnout and Symptoms of Social Anxiety in students. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(4), 19-34. doi: 10.22059/japr.2024.344050.644292.



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.344050.644292>

© The Author(s).



اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با علائم اضطراب اجتماعی

ساناز سولاری اصفهانی^۱، سید حمید آتش پور^{۲*}، نرگس کشتی آرای^۳، علی مهداد^۴

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: sanaz.soolari@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: hatashpour@khuisf.ac.ir

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: n_keshtiar@khuisf.ac.ir

۴. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: amahdad@khuisf.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با علائم اضطراب اجتماعی بود. روش مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه با سنجش در خط پایه پس از مداخله و پیگیری سه‌ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دبیرستان با علائم اضطراب اجتماعی بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها ۳۰ دانش آموز دختر براساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۱۵ نفر) گمارش شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه دموگرافیک محقق‌ساخته، پرسشنامه اضطراب اجتماعی لاجرکا (SAS) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی شاتوفلی و همکاران (MBI-SS) و پروتکل ذهن آگاهی نوجوان محور بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ انجام شد. مطابق یافته‌ها، آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم با علائم اضطراب اجتماعی تأثیر معنادار دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان داد دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم که در جلسات آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور شرکت کردند، میزان اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کاهش یافت. از این رو آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با علائم اضطراب اجتماعی تأثیر معناداری دارد. در نگاهی دیگر آموزش ذهن آگاهی با ایجاد اثرات درون فردی و بین فردی قابل توجه موجب بهبود مسئولیت‌پذیری در فعالیتهای تحصیلی دانش آموز شد و فرسودگی تحصیلی را کاهش داد.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۷/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۱۰

کلیدواژه‌ها:

آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی.

استناد: سولاری اصفهانی، س.، آتش پور، س.، کشتی آرای، ن.، و مهداد، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با علائم

اضطراب اجتماعی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۵(۴)، ۱۹-۳۴. doi: 10.22059/japr.2024.344050.644292

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.344050.644292>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

در جامعه امروز، دانش آموزان نقش اساسی و مهمی در رسیدن به هدف‌های نظام آموزشی را ایفا می‌کنند (کینگ بوری و کاپلان^۱، ۲۰۱۶). یکی از عوامل مشکل ساز در این قشر اضطراب است و تحقیقات نشان داده‌اند ۴۰ درصد دانش آموزان اضطراب زیادی دارند (ژانگ و همکاران^۲، ۲۰۲۲). از جمله اضطراب‌های دانش آموزان اختلال اضطراب اجتماعی^۳ است که به معنای ترس ثابت و آشکار، نگرانی از انتقاد و ارزیابی دیگران در موقعیت‌های اجتماعی مختلف تعریف می‌شود (پیتچو-پرلورنتزوس و همکاران^۴، ۲۰۲۰). با وجود این تعریف، افرادی که دارای اختلال اضطرابی هستند، در موقعیت‌های متفاوت همیشه با ترس و نگرانی از اینکه توسط دیگران ارزیابی شوند زندگی را سپری می‌کنند و خود را ناتوان و مضطرب نشان می‌دهند (رومانو و همکاران^۵، ۲۰۲۱). در نگاهی دیگر فرد از اینکه مورد ارزیابی و انتقاد منفی از جانب دیگران قرار گیرد، همیشه ترس و اضطراب زیادی دارد و احساس شرمندگی و حقارت او موجب می‌شود از قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی همیشه امتناع کند (اویئونگ و الدن^۶، ۲۰۲۰). گرچه در سال‌های اخیر مطالعات درباره اختلال اضطراب اجتماعی عمدتاً روی بزرگسالان تمرکز داشته، اعتقاد بر آن است که اضطراب اجتماعی بر عملکرد نوجوانان با توجه به دوران پرتلاطم گذر از کودکی به نوجوانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. اضطراب اجتماعی همراه با آسیب‌های مهمی مانند عدم رشد طبیعی روابط شخصی و اجتماعی و در نهایت ترک تحصیل و فرار از مدرسه است (پنلی و توماکا^۷، ۲۰۰۲). همچنین مطالعه ماس و همکاران^۸ (۲۰۱۹) حاکی از آن است که نوجوانان درگیر با اضطراب اجتماعی، افسردگی^۹ و افکار خودکشی^{۱۰}، مدرسه‌گریزی^{۱۱}، فرار از خانه و عدم صداقت (ویکس و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۶)، ترک تحصیل و ازدست‌دادن سلامت فیزیکی و روانی، استخدام، عملکرد شغلی، جایگاه اجتماعی-اقتصادی و کیفیت زندگی را به شدت تجربه می‌کنند (اسمیت و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۰). همچنین دانش آموزانی که اضطراب اجتماعی دارند، علائمی مانند فرسودگی تحصیلی، بی‌میلی به شرکت در کلاس و مدرسه، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس پوچی و عدم خودباوری در یادگیری دروس را نیز تجربه می‌کنند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵).

یکی از مشکلات عمده‌ای که گریبان‌گیر سیستم نظام آموزشی است و موجب تضعیف عملکرد تحصیلی و کاهش نیروی انسانی می‌شود فرسودگی تحصیلی^{۱۴} است. فرسودگی نوعی اختلال است که به دلیل قرار گرفتن طولانی مدت در شرایط پرتنش و استرس آور محیطی ایجاد می‌شود و ابعاد جسمانی، روانی، هیجانی و ذهنی فرد را درگیر می‌کند (نصری و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین فرسودگی را می‌توان ناشی از سخت کار کردن و بی‌انگیزه بودن دانست که به صورت علائم و با شدت‌های مختلف در افراد نشان داده می‌شود (کمال‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). براساس آنچه بیان شد، فرسودگی تحصیلی به معنای احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل، بی‌علاقگی و احساس عدم شایستگی همراه با عملکرد و کارایی ضعیف تعریف می‌شود که می‌تواند ناشی از تفاوت بین توانایی دانش آموزان و انتظارات خودشان با دیگران برای رسیدن به موفقیت‌های تحصیلی محسوب شود (محمدی، ۱۳۹۳). از جمله دلایل فرسودگی تحصیلی می‌توان به تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی، تعهدات دانش آموزان، علاقه‌مندی به شرکت در مسائل علمی و ادامه تحصیل اشاره کرد (اولیودی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۲). در پژوهش‌های جدید، علاقه

1. Kingsbury & Coplan
2. Zhang et al.
3. Social Anxiety Disorder
4. Pitcho-Prelorentzos et al.
5. Romano et al.
6. Auyeung & Alden
7. Penley & Tomaka
8. Maes et al.
9. Depression
10. suicidal thoughts
11. School dropout
12. Weeks et al.
13. Smith et al.
14. academic burnout
15. Oloidi et al.

به استفاده از مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۱ برای بهبود نتایج سلامت روان در کودکان و نوجوانان روبه‌افزایش است (اودگرز و همکاران^۲، ۲۰۲۰).

برنامه‌های ذهن‌آگاهی به زیرمجموعه خاصی از تمرین‌های مراقبه^۳ اشاره دارند که توجه فزاینده‌ای را در سالیان اخیر به خود معطوف کرده‌اند. امروزه از واژه «ذهن‌آگاهی» برای توصیف شیوه خاصی از توجه به لحظه کنونی استفاده می‌شود که این توجه با حالتی پذیرا و غیرقضاوتی^۴ همراه است. در واقع این اصطلاح اغلب برای توصیف نوع خاصی از تمرین‌های مراقبه مورد استفاده قرار می‌گیرد که بر پایه تجارب کنونی - اینجا و اکنون - تمرکز دارد (تیزدل و همکاران^۵، ۲۰۱۴). هدف برنامه ذهن‌آگاهی، ایجاد ذهنی روشن و آشکار همراه با دیدگاه غیرقضاوتی ناشی از ادراکات دنیای پیرامون است. بنا بر آنچه ذکر شد، منظور از ادراک، همان افکار، احساسات و خاطرات و هیجان‌هایی است که فرد در محیط خود درک کرده است. این رویکرد برگرفته از عقاید بودایی است که رنج کشیدن را برگرفته از ذهن قضاوت‌گر انسانی می‌داند. افراد تجربیات خود را در دو گروه خوب و بد قرار می‌دهند که به موجبات این مسیر ناکامی، پریشانی، اضطراب و افسردگی زیادی را در درون خود ایجاد می‌کنند (کابات-زین^۶، ۲۰۰۳). نتایج بسیاری پژوهش‌ها، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر ویژگی‌های روان‌شناختی نوجوانان را تأیید می‌کنند. از جمله نتایج پژوهش شریف‌پور و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور به صورت معنی‌داری اضطراب، استرس و افسردگی را در نوجوانان مبتلا به سرطان بهبود می‌بخشد. داودی و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند تنظیم هیجان را در دختران مبتلا به بی‌موبایل‌هراسی بهبود ببخشد. یزدانی و همکاران (۱۳۹۷) نیز دریافته‌اند آموزش ذهن‌آگاهی مثبت موجب افزایش خودشفقتی در نوجوانان افسرده می‌شود. مطابق یافته‌های کمپبل و همکاران^۷ (۲۰۱۹)، برنامه شش‌هفته‌ای ذهن در یک دبیرستان بر بهزیستی ذهنی شرکت‌کنندگان، استرس درک‌شده و تنظیم احساسات اثربخش است. ساپتیانگ و همکاران^۸ (۲۰۱۹) طی یک دوره آموزش ذهن‌آگاهی موفق شدند سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستانی را بهبود ببخشند. روکس و فیلیپات (۲۰۲۰) نیز در پژوهشی شبه‌آزمایشی نشان دادند یک دوره آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب کاهش اختلالات رفتاری در نوجوانان شده است.

با اینکه مطالعات متعددی نشان داده‌اند برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی ممکن است مزایای امیدوارکننده‌ای برای نوجوانان داشته باشد، بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در منابع معتبر داخلی و خارجی مشخص کرد تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم از مطالعات مغفول مانده است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر رسیدن به پاسخی مناسب به این سؤال است: آیا آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی بر دانش‌آموزان دارای علائم اضطراب اجتماعی مقطع متوسطه دوم تأثیر دارد؟ آیا تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای علائم اضطراب اجتماعی مقطع متوسطه دوم در طول زمان باقی خواهد ماند؟

۰۲ روش

۱-۲. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری سه‌ماهه است. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان با علائم اضطراب اجتماعی به تعداد ۴۸۵ نفر است که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش براساس نمونه‌گیری مبتنی بر هدف شامل ۳۰ نفر تعیین شد و افراد به صورت تصادفی (ویلسون ون ورهیس و مورگان^۹، ۲۰۰۷) در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند (هر گروه ۱۵ نفر). ملاک‌های ورود در

1. Mindfulness-Based Interventions
2. Odgers et al.
3. meditation
4. non-judgmental
5. Teasdale et al.
6. Kabat-Zinn
7. Campbell et al.
8. Saphiang et al.
9. Wilson Van Voorhis & Morgan

این مطالعه عبارت بودند از: نداشتن سابقه بیماری روان شناختی، نداشتن سابقه بستری در بیمارستان، داشتن ملاک تشخیصی اختلال اضطراب اجتماعی بر مبنای ملاک‌های تخصصی (نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۱، ۲۰۱۳)، توانایی شرکت در جلسه‌های گروه‌درمانی و تمایل به همکاری. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم حضور در جلسات مداخله بیش از دو جلسه و بی‌میلی به حضور در جلسات مداخله بود. از این‌رو در گام اول، پرسشنامه اضطراب اجتماعی توزیع شد و دانش‌آموزانی که نمره بالایی کسب کردند در گام دوم مصاحبه بالینی شدند و بعد از آن در مراحل آزمون قرار گرفتند.

۲-۲. ابزار پژوهش

با توجه به تأثیرگذاری کلیه عوامل زمینه‌ای و خصوصیات زیست‌شناختی بر حالات خلقی دانش‌آموزان، ابتدا پرسشنامه محقق‌ساخته مشخصات فردی تهیه شد که مشتمل بر مشخصاتی مانند سن، تحصیلات، وضعیت اقتصادی براساس شغل آزاد یا کارمندبودن والدین و سابقه بیماری روانی بود.

۲-۲-۱. پرسشنامه اضطراب اجتماعی^۲ (SAS)

پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان توسط لاجرکا^۳ (۱۹۹۹) ارائه شد که شامل ۱۸ گویه و سه زیرمقیاس، ترس از ارزیابی منفی توسط همسالان^۴، اجتناب اجتماعی و پریشانی در موقعیت‌های جدید^۵، اجتناب اجتماعی و پریشانی عمومی^۶ بود. نمره‌گذاری پرسشنامه اضطراب اجتماعی براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً شبیه من = ۵ تا کاملاً متفاوت با من = ۱) است. هرچه نمره کسب‌شده بیشتر باشد، اضطراب بالاتر است. روایی پرسشنامه اضطراب اجتماعی توسط لاجرکا (۱۹۹۹) مورد تأیید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به‌دست آمد. خواجه و حسینچاری (۱۳۹۰) به‌منظور محاسبه پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای مؤلفه ترس از ارزیابی منفی ضریب آلفای ۰/۸۶، مؤلفه اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌هایی جدید ضریب آلفای ۰/۷۰ و بعد اجتناب اجتماعی و اندوه^۷ عمومی ضریب آلفای ۰/۵۸ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس‌های اضطراب اجتماعی ۸۴ درصد به‌دست آمده که سطح مطلوبی است.

۲-۲-۲. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۸ (MBI-SS)

مقیاس فرسودگی تحصیلی توسط شائوفلی و همکاران^۹ (۲۰۰۲) طراحی شد که دارای ۱۵ گویه است که سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد و خستگی هیجانی^{۱۰} یا تحصیلی شامل (پنج گویه)، بدبینی^{۱۱} (چهار گویه) و ناکارایی یا ناکارآمدی^{۱۲} (شش گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. خستگی تحصیلی پنج ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بدبینی یا بی‌علاقگی تحصیلی چهار ماده (احساس می‌کنم به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی شش ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). اعتبار پرسشنامه به روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، مطلوب گزارش شده است. مقیاس پاسخگویی پرسشنامه هفت درجه لیکرت (همیشه = ۶ تا هرگز = صفر) است. شائوفلی و همکاران ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای

1. Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)
2. Social Anxiety Scale
3. La Greca
4. fear of negative evaluation from peers
5. social avoidance and distress specific in new situations
6. fear of negative evaluation from peers
7. Social avoidance and sadness
8. Maslach Burnout Inventory-Student Survey
9. Schaufeli et al.
10. emotional exhaustion
11. pessimism
12. lack of efficiency or inefficiency

دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به‌دست آوردند (به‌ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵) که در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. در مطالعه رستمی و همکاران^۱ (۲۰۱۴) روی دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان، ضرایب آلفای کرونباخ برای خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ به‌دست آمد. همچنین ضریب پایایی آزمون بعد از چهار هفته برای خستگی تحصیلی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ بود. در مطالعه رستمی و همکاران (۲۰۱۴) برای بررسی روایی همگرا و واگرا به‌ترتیب از پرسشنامه‌های افسردگی دانشجویان دانشگاه^۲ (خواجه و برآیدن^۳، ۲۰۰۴) و پرسشنامه محقق‌ساخته علاقه به رشته تحصیلی استفاده کردند که در مجموع نتایج نشان‌دهنده روایی مطلوب پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۲-۳. روش اجرای مداخله آموزشی

آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور (برودیک^۴، ۲۰۱۴؛ پاول^۵، ۲۰۱۹) به‌صورت گروهی طی هشت جلسه یک بار در هفته به مدت دو ساعت برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش اجرا شد. افراد گروه گواه هیچ مداخله درمانی‌ای دریافت نکردند. به‌دلیل اصل اخلاقی عدالت در پژوهش و همچنین با توجه به اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی و علائم اضطراب اجتماعی گروه آزمایش، بعد از انجام پژوهش و مرحله پیگیری، جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور برای شرکت‌کنندگان گروه گواه نیز اجرا شد.

شایان ذکر است روش آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور قبلاً در پژوهش طاهری و همکاران (۱۳۹۹) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج نشان داده است آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر عزت‌نفس و مشکلات خواب نوجوانان داغ‌دیده مؤثر بوده است.

جدول ۱. ساختار پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور

جلسه	هدف	خلاصه محتوا
جلسه اول	بیشتر در حال باشید (توجه و حواس پنج‌گانه)	در این جلسه بعد از معرفی مراجعان، درباره تحریک کردن توجه دیداری و آگاهی دیداری، تحریک کردن توجه غیردیداری یا غیردیداری، توجه به حواس پنج‌گانه و خوردن آگاهانه صحبت می‌شود.
جلسه دوم	تمرکز کردن ذهن سرگردان	در این جلسه درباره تمرکز کردن ذهن سرگردان، راه رفتن و تنفس آگاهانه، آگاهی ذهنی در زندگی روزانه، استفاده از یادآورهای دیداری توضیح داده می‌شود.
جلسه سوم	هدایت و تقویت آگاهی	در این جلسه هدایت و تقویت آگاهی، ذهن آگاهی از صدا تنفس و بدن، گوش دادن به موسیقی، تمرکز حواس و ذهن آگاهی از صدا نفس و بدن، تمرین توقف، راه رفتن در طبیعت و توجه به اطراف تبیین می‌شود.
جلسه چهارم	گوش دادن به بدن	در این جلسه درباره آگاهی از حرکت و حواس بدن و تمرکز حواس بر آن‌ها، یادگرفتن گوش دادن به بدن، واریسی بدن، حرکت آگاهانه، راه رفتن آگاهانه، تمرین لبخند نرم، ماساژگرفتن، کارکردن با حواس دشوار بدن و تمرکز حواس درباره درد فیزیکی صحبت می‌شود.
جلسه پنجم	مشاهده ذهن	آگاهی و تمرکز حواس بر افکار، ذهن مثل آسمان، مشاهده افکار در زیر یک درخت، ذهن مانند یک اقیانوس، خیال‌بافی فکر، ایجاد فضایی برای لحظه اکنون، حفظ تعادل از طریق پذیرش و تغییر، تفکر قضاوتی، تأثیر متقابل افکار قضاوتی بر شخص، تفکر دلسوزانه و حمایت‌کننده در حال رشد، مقصدانستن دیگران یا مقصدانستن خود توضیح داده می‌شود.
جلسه ششم	مدیریت هیجان	در این جلسه درباره تمرکز حواس و ذهن آگاهی بر احساسات، مشاهده اضطراب و درد، تمرین باران، مراقبه و مهربانی، پاسخ به هیجانات، محبت نسبت به خود، صبر و بخشش، هیجانات مثبت صحبت می‌شود.
جلسه هفتم	برقراری رابطه ماهرانه	شنیدن و صحبت کردن آگاهانه، بررسی حساسیت به انتقاد، ارتباطات در روابط، ارتباط بدون خشونت، تنظیم هدف و حضور آگاهانه شرح داده می‌شود.
جلسه هشتم	کم کردن سرعت خیلی مؤثرتر است	درباره عملیات و تصمیمات متفکرانه، تمرین توقف در انجام امور، مراقبه کوه، خودمربی‌گری آگاهانه، پیدا کردن انگیزه و حرکت به سمت آن، استفاده از موسیقی، توجه به احساسات اصلی، اولویت‌بندی کردن وظایف و انجام کار، پاداش دادن به خود برای اتمام کار، ایجاد عادت‌های خوب، مدیریت زمان، توالی انتخاب شروع کردن و اتمام کاری با ذهن آگاهی صحبت می‌شود.

منبع: برودیک، ۲۰۱۴؛ پاول، ۲۰۱۹

1. Rostami et al.
2. University Student Depression Inventory
3. Khawaja, N., & Bryden, K. J.
4. Burdick
5. Paul

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد و تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر^۱ با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ صورت گرفت. همچنین برای بررسی برابری واریانس‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک^۲، برای بررسی مساوی بودن واریانس‌های گروه‌ها از آزمون لوین^۳ و در نهایت برای بررسی برابری کوواریانس‌ها از آزمون باکس^۴ استفاده شد. بررسی پیش فرض همگنی خط رگرسیون با آزمون تعامل پیش‌آزمون با عضویت گروهی در مراحل پس‌آزمون پیگیری شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

در گروه آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) سیزده‌ساله و ۴ نفر شانزده‌ساله بودند، ۳ نفر (۲۰ درصد) چهارده‌ساله و ۳ پانزده‌سال داشتند و یک نفر (۶/۷ درصد) هفده‌ساله بود. در گروه کنترل نیز ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) سیزده سال و ۴ نفر شانزده سال داشتند. ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) چهارده‌ساله، ۲ نفر هفده‌ساله و ۳ نفر (۲۰ درصد) پانزده‌ساله بودند. بیشتر افراد نمونه در گروه آموزشی (۹ نفر معادل ۶۰ درصد) و گروه کنترل (۶ نفر معادل ۴۰ درصد) فرزند آخر هستند؛ در حالی که در گروه آموزش‌های فراشناختی ۶ نفر (۴۰ درصد) فرزند اول هستند. پدران بیشتر افراد نمونه در گروه آزمایش و گروه کنترل، بالای ۴۵ سال دارند. همچنین مادران در بیشتر افراد نمونه در گروه ذهن آگاهی نوجوان محور و گروه کنترل، بالای ۴۰ سال دارند. در این پژوهش اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی بر ۳۰ دانش‌آموز دختر مقطع دوم دبیرستان (۱۵ نفر در گروه گواه، ۱۵ نفر در گروه آزمون) با استفاده از آزمون آنالیز کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر بررسی شد. همچنین بررسی فراوانی وضعیت تحصیلات پدر و مادر و سطح درآمد در دو گروه، حاکی از یکسان بودن متغیرهای جمعیت‌شناختی در دو گروه (آزمون و گواه) بود.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

نتایج میانگین و انحراف معیار اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه گواه و آزمایش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مقایسه میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی به تفکیک گروه گواه و آزمایش

متغیر وابسته	گروه آزمایش		گروه گواه	
	موقعیت	میانگین	SD	میانگین
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۵۷/۷۴	۱/۵۴	۵۷/۶۶
	پس‌آزمون	۳۰/۸۰	۲/۵۲	۵۵/۴۰
	پیگیری	۴۰/۱۴	۴/۱۵	۶۰/۹۱
فرسودگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۵۷/۷۷	۰/۱۷	۵۶/۹۲
	پس‌آزمون	۳۵/۸۷	۰/۳۶	۵۶/۷۰
	پیگیری	۴۵/۴۰	۰/۴۱	۵۶/۸۲

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در گروه گواه بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته تفاوت محسوسی مشاهده نمی‌شود. همچنین بین پیش‌آزمون گروه گواه و آزمون نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود که این مطلب همگن بودن گروه گواه و آزمایش را تأیید می‌کند. سایر یافته‌ها در جدول ۲ مشخص کرد در گروه آزمایش میانگین متغیرهای

1. variance with repeated measures
2. Shapiro-Wilk Test
3. Levene's Test
4. Mbox Test

«اضطراب اجتماعی»، «فرسودگی تحصیلی» در حالت پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه گواه کاهش یافته است که می‌تواند حاکی از اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور باشد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر	آزمایش			کنترل		
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
اضطراب اجتماعی	میانگین	۵۲/۴۵	۴۰/۹۵	۴۲/۰۵	۵۵/۵۵	۵۶/۲۵
	انحراف معیار	۱۳/۴۸	۱۲/۳۲	۱۲/۳۲	۱۸/۵	۱۸/۱۸
فرسودگی تحصیلی	میانگین	۹۲/۹۵	۱۲۸/۳	۱۲۸	۹۲/۲۵	۹۲/۵
	انحراف معیار	۱۰/۶۴	۹/۹۳	۹/۹۸	۱۳/۰۱	۱۱/۹۱

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات متغیر فرسودگی تحصیلی و اضطراب اجتماعی در این مراحل در گروه‌های مداخله کاهش بیشتری نشان می‌دهد.

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

جدول ۴. بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون

شاخص	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
پس‌آزمون	فرسودگی تحصیلی	۰/۱۸۶	۱	۰/۱۸۶	۰/۰۴۴	۰/۸۳۶
	اضطراب اجتماعی	۹/۰۶	۱	۹/۰۶	۲/۸۲	۰/۱۰۳
پیگیری	فرسودگی تحصیلی	۵/۷۳	۱	۵/۷۳	۱/۱۶	۰/۳۹۱
	اضطراب اجتماعی	۸/۲۶	۱	۸/۲۶	۱/۳۹	۰/۲۴۸

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تعامل پیش‌آزمون با عضویت گروهی در همه متغیرهای وابسته غیرمعنی‌دار به‌دست آمده است ($p > 0.05$)؛ بنابراین می‌توان گفت در همه متغیرهای پژوهش، پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون برقرار شده است.

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش، ابتدا داده‌های پژوهش به تفکیک گروه‌ها (گواه-آزمایش) و موقعیت (پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری) از لحاظ نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۱ بررسی شد (جدول ۵).

جدول ۵. آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن پیش‌آزمون-پس‌آزمون مقیاس‌ها

مقیاس‌ها	نوع آزمون	ارزش	سطح معناداری
فرسودگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۱	۰/۰۸
	پس‌آزمون	۰/۹۳	۰/۱۹
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۹۲	۰/۰۸
	پس‌آزمون	۰/۹۴	۰/۲۳

مطابق جدول ۵، مقدار P در آزمون شاپیرو-ویلک^۲ از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. با توجه به نتایج توزیع منطبق بر توزیع نرمال، هدف از بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها، بررسی مساوی بودن واریانس‌های گروه‌ها است. بدین منظور از آزمون لوین^۳ استفاده شده است. نتایج در جدول ۶ آمده است.

1. Kolmogorov-smirnov test(ks)
2. Shapiro-Wilk Test
3. Levene's Test

جدول ۶. آزمون لوین برای ارزیابی پیش فرض برابری واریانس‌های نمرات متغیرهای پژوهش

مراحل پژوهش	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
متغیرها	F	معنی داری	F	معنی داری	F
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۷۸	۰/۹۲۵	۰/۱۴۴	۰/۸۶۶	۱/۸۲
اضطراب اجتماعی	۰/۷۲۲	۰/۴۹۲	۱/۷۸	۰/۱۸۱	۲/۳۸

همان‌طور که در جدول ۶ دیده می‌شود، پیش فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در همه متغیرهای پژوهش شامل فرسودگی تحصیلی و علائم اضطراب اجتماعی در هر مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در جامعه رد نشده و باقی مانده است. به این ترتیب این پیش فرض تأیید می‌شود (همه سطوح معنی داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است). همچنین نتایج آزمون باکس برای بررسی برابری کوواریانس‌ها ارائه شده که ضریب باکس فرسودگی تحصیلی ۹/۹۴ و ضریب باکس اضطراب اجتماعی ۸/۰۸ است. در نهایت پیش فرض تساوی کوواریانس‌ها یا روابط بین متغیرهای وابسته در همه متغیرهای پژوهش تأیید شده است ($p > 0.05$).

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۷. نتایج کلی تحلیل چندمتغیری بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر بهبود متغیرهای پژوهش در مرحله پس آزمون و پیگیری

مرحله	اثرات	لامبدا- ویلکز	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
پس آزمون	پیش آزمون فرسودگی تحصیلی	۰/۰۷۶	۱۰۷/۰۳	۴	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲۴	۱/۰۰۰
	پیش آزمون اضطراب اجتماعی	۰/۱۳۴	۵۶/۶۲	۴	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۶۶	۱/۰۰۰
پیگیری	گروه	۰/۰۴۵	۳۲/۵۷	۸	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۸۸	۱/۰۰۰
	پیش آزمون فرسودگی تحصیلی	۰/۱۲۲	۶۲/۹۲	۴	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۷۸	۱/۰۰۰
گروه	پیش آزمون اضطراب اجتماعی	۰/۳۰۹	۱۹/۵۵	۴	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۹۱	۱/۰۰۰
	گروه	۰/۰۶۹	۲۴/۵۳	۸	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷	۱/۰۰۰

بر اساس جدول ۷، در همه متغیرهای پژوهش، رابطه پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری معنی دار است که با کنترل این رابطه، تفاوت بین میانگین گروه در مراحل پس آزمون و پیگیری در مجموع معنادار است. به عبارت دیگر، بین شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و گروه گواه در متغیرهای پژوهش در یکی از مراحل پس آزمون-پیگیری تفاوت معنی داری وجود دارد ($P = 0.001$). توان آماری در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری ۱۰۰ درصد است که ضمن آنکه نشانگر دقت مطلوب آزمون است، کفایت حجم نمونه را برای بررسی فرضیه نشان می‌دهد. نتایج آزمون چندمتغیره فرسودگی تحصیلی نشان داد تحلیل چندمتغیره در فرسودگی تحصیلی برای اثر زمان و همچنین اثر زمان بر پیش آزمون غیر معنی دار است ($p > 0.05$)، اما در تعامل زمان و گروه معنی دار به دست آمده است ($p < 0.05$). این نتایج نشان می‌دهد مراحل پژوهش به صورت کلی با هم تفاوت ندارند، اما تغییرات در مراحل در گروه‌ها دارای تفاوت معنی دار است.

نتایج آزمون چندمتغیره علائم اضطراب اجتماعی تحصیلی نشان می‌دهد تحلیل چندمتغیره در علائم اضطراب اجتماعی برای اثر زمان و همچنین اثر زمان بر پیش آزمون معنادار نیست ($p > 0.05$) اما در تعامل زمان و گروه معنادار به دست آمده است ($p < 0.05$). این نتایج نشان می‌دهد که مراحل پژوهش به صورت کلی با هم تفاوت ندارند اما تغییرات در مراحل در گروه‌ها دارای تفاوت معنی دار است. نتایج مقایسه بین آزمودنی‌ها در علائم اضطراب اجتماعی در جدول (۸) ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی در علائم اضطراب اجتماعی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
پیش آزمون	۲۰۵۶/۹۱۶	۱	۲۰۵۶/۹۱۶	۱۵۸/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۷۹۵	۱/۰۰۰
گروه	۳۴۷۸/۰۰۶	۲	۱۷۳۹/۰۰۳	۱۳۴/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶۸	۱/۰۰۰
خطا	۵۳۰/۸۱۷	۴۱	۱۲/۹۵				

براساس یافته‌های به دست آمده در جدول (۸)، میانگین علائم اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش (آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور) و کنترل تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان داده است که ۸۶/۸ درصد از علائم اضطراب اجتماعی به تفاوت بین گروه‌ها مربوط است. جدول (۹)، به‌طور جزئی‌تر نتایج تحلیل اثرات درون‌آزمودنی علائم اضطراب اجتماعی با استفاده از آزمون‌های اندازه‌مکرر برای اثر زمان و تعامل مراحل و گروه نشان می‌دهد.

جدول ۹. نتایج تحلیل اثرات درون‌آزمودنی علائم اضطراب اجتماعی در مراحل پژوهش و تعامل مراحل و گروه

منبع	آزمون	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
اثر زمان	فرض کرویت	۱۲/۲۳	۱	۱۲/۲۳	۴/۰۵	۰/۰۵۱	۰/۰۹	۰/۵۰۲
	گرین‌هاوس گیزر	۱۲/۲۳	۱	۱۲/۲۳	۴/۰۵	۰/۰۵۱	۰/۰۹	۰/۵۰۲
	هاین فلت	۱۲/۲۳	۱	۱۲/۲۳	۴/۰۵	۰/۰۵۱	۰/۰۹	۰/۵۰۲
	حد پایین	۱۲/۲۳	۱	۱۲/۲۳	۴/۰۵	۰/۰۵۱	۰/۰۹	۰/۵۰۲
اثر زمان × پیش‌آزمون	فرض کرویت	۴/۶۶	۱	۴/۶۶	۱/۵۴	۰/۲۲۱	۰/۰۳۶	۰/۲۲۸
	گرین‌هاوس گیزر	۴/۶۶	۱	۴/۶۶	۱/۵۴	۰/۲۲۱	۰/۰۳۶	۰/۲۲۸
	هاین فلت	۴/۶۶	۱	۴/۶۶	۱/۵۴	۰/۲۲۱	۰/۰۳۶	۰/۲۲۸
	حد پایین	۴/۶۶	۱	۴/۶۶	۱/۵۴	۰/۲۲۱	۰/۰۳۶	۰/۲۲۸
گروه	فرض کرویت	۱۹۸/۲۶۳	۲	۹۹/۱۳۱	۳۲/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۵	۱/۰۰۰
	گرین‌هاوس گیزر	۱۹۸/۲۶۳	۲	۹۹/۱۳۱	۳۲/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۵	۱/۰۰۰
	هاین فلت	۱۹۸/۲۶۳	۲	۹۹/۱۳۱	۳۲/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۵	۱/۰۰۰
	حد پایین	۱۹۸/۲۶۳	۲	۹۹/۱۳۱	۳۲/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۵	۱/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۹، در تحلیل واریانس با اندازه‌مکرر در علائم اضطراب اجتماعی، اثر زمان و همچنین اثر زمان بر پیش‌آزمون غیرمعنی‌دار است ($p > 0/05$)؛ اما در تعامل زمان و گروه معنی‌دار به دست آمده است ($p < 0/05$). به عبارت دیگر مراحل پژوهش به‌صورت کلی با هم تفاوت ندارند و اثرات پیش‌آزمون بر سایر مراحل معنی‌دار نیست، اما تغییرات در مراحل در گروه‌ها دارای تفاوت معنی‌دار است. میزان تفاوت گروه‌ها در مراحل پژوهش ۰/۶۱۵ یا ۶۱/۵ درصد است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم با علائم اضطراب اجتماعی بود. نتایج این مطالعه همسو با پژوهش‌های پیشین است که به بررسی اثربخشی این شیوه مداخله بر ویژگی‌های روان‌شناختی نوجوانان پرداخته‌اند (شریف‌پور و همکاران، ۱۳۹۷؛ یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ کمپیل و همکاران، ۲۰۱۹؛ ساپتینگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ روکس و فیلیپات^۱، ۲۰۲۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی موجبات ترغیب دانش‌آموزان مبتنی بر تمرکز روی ذهنی بدون قضاوت و رهاسازی اشتغال و نشخوار ذهنی همراه با افکار تکراری ناشی از عدم خودباوری را ایجاد می‌کند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند که خودشان بتوانند بر افکار و تصاویر ذهنی‌شان تسلط داشته باشند. همچنین زمینه‌های توجه به سیستم شناختی و پردازش اطلاعات را با توجه‌گردانی افراد به چشم و ذهن ایجاد می‌کند که به‌موجب آن، نگرانی‌ها و استرس دانش‌آموزان کاهش می‌یابد (هافمن و گومز^۲، ۲۰۱۷). در نگاهی دیگر، ذهن‌آگاهی به معنای هشیاری غیرقضاوت‌گرایانه افراد در زمان حال نسبت به تجربیاتشان در یک لحظه است که فرد آن را می‌پذیرد. افزایش ذهن‌آگاهی در بهبود مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی، با توجه به رشد پذیرش، درک‌پذیری و رشد شخصی در ذهن‌آگاهی مؤثر است و به فرد امکان می‌دهد تا به‌جای اینکه غیرارادی و بی‌تأمل به داده‌ها پاسخی بدهد، با کمی تفکر و بررسی جوانب، بهترین پاسخ را ارائه دهد (امانوئل و همکاران^۳، ۲۰۱۰) و زمینه توانمندی افراد را در شناخت بیشتر مشکلات و حل آن به‌صورت مؤثر را

فراهم سازد (واکر و کولوسیمو^۱، ۲۰۱۱؛ زیدان و همکاران^۲، ۲۰۱۰)؛ زیرا رویکرد ذهن آگاهی موجب افزایش آگاهی فرد نسبت به زمان حال، از طریق تمریناتی مانند توجه به تنفس و بدن (آرام‌تی) و معطوف کردن آگاهی افراد به اینجا و اکنون، پردازش شناختی و اطلاعات می‌شود و در ورای آن زمینه لازم را برای کاهش نشخوارهای فکری و نگرش‌های ناکارآمد فراهم می‌سازد. همچنین افراد را متوجه افکار زائد خود می‌کند، مجدداً افکار آن‌ها را به سایر جنبه‌های زمان حال نظیر تنفس، راه رفتن همراه با حضور ذهن یا صداها، محیطی معطوف می‌سازد و از این طریق موجب کاهش نشخوار فکری می‌شود. این تغییرات مثبت در فرد، مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی از جمله شایستگی، اطمینان، ارتباط، منش و مراقبت را تقویت می‌کند. هدف زیربنایی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، آماده کردن بیماران با آموزش تکنیک‌های مراقبه به منظور پرورش و رشد کیفیت ذهن آگاهی است. از این رو، هدف مراقبه ذهن آگاهی، تقویت این دیدگاه است که افکار و احساسات را به عنوان اتفاقات ذهنی و نه به عنوان جنبه‌هایی از خود یا بازتاب درستی از واقعیت در نظر بگیرند (کابات-زین^۳، ۲۰۰۵).

در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از تأثیرات مهم ذهن آگاهی، حساسیت مثبت به دیگران (از طریق هماهنگ شدن با آن‌ها) و دامنه احساسات مثبت به دیگران است که افراد آن را به صورت طولانی مدت تجربه می‌کنند. همچنین شامل احساس تغییرناپذیر اعتماد در زندگی، عمیق تر شدن دلسوزی و احساس عشق واقعی می‌شود. تمرین ذهن آگاهی هنگام تجربه عواطف منفی توسط کودکان و نوجوانان می‌تواند مؤثر واقع شود تا یاد بگیرند از تفسیرهای خودکار احساساتشان در هر موقعیتی آگاه شوند. با این تفصیل، افرادی که آموزش ذهن آگاهی را دریافت می‌کنند دارای احساس مثبت به دیگران و ابراز تعامل سازگاران به دیگران هستند. در نتیجه متحمل فرسودگی تحصیلی کمتری می‌شوند.

در نهایت می‌توان گفت یکی از ویژگی‌های شناختی ذهن آگاهی متعهد شدن به این اتفاقات است که اثرات درون فردی و بین فردی قابل توجهی را پدید می‌آورد. این ویژگی‌ها با همدیگر هم‌پوشانی دارند و موجب بهبود ویژگی‌های دیگر در میان خودمان و به همان اندازه در تعامل با دیگران و دنیا می‌شوند. در نهایت تمرینات ذهن آگاهی نوجوان محور سبب مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌های تحصیلی دانش آموز می‌شود و فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد.

این پژوهش با برخی محدودیت‌ها نیز مواجه بوده است. در این پژوهش نوجوانان دارای اختلال اضطراب اجتماعی وارد پژوهش شدند؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر نوجوانان با محدودیت همراه است. همچنین علی‌رغم نظارت کامل و ارائه توضیح از جانب پژوهشگر ممکن است نوجوانان به دلیل اضطراب، در پر کردن پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی دقیق عمل نکنند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از دیگر گروه‌های سنی استفاده شود. همچنین در پژوهش‌های آتی، نوجوانان عادی مطالعه شوند و نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر بررسی و مقایسه شود. با توجه به اثربخش بودن آموزش پیشنهاد می‌شود این برنامه آموزشی به صورت بخشی از درمان‌های مدون مراکز مشاوره کودکان و نوجوانان دربیاید و با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، درمانگران در این زمینه از دانش کافی برخوردار باشند. همچنین انجام پژوهش‌های همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به منظور یافتن متغیرهای میانجی در رابطه ذهن آگاهی با اضطراب اجتماعی یا مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در نوجوانان پیشنهاد می‌شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان با کد IR.IAU.KHUISF.REC.1401.188 است. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، رضایت‌نامه کتبی آگاهانه از اولیای دانش‌آموزان اخذ شد و محرمانه بودن کلیه اطلاعات شرکت‌کنندگان کتباً به آزمودنی‌ها اعلام شد.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

نویسندگان اذعان می‌کنند که هیچ‌گونه حمایت مالی‌ای برای تمام مراحل مطالعه، نگارش و انتشار مقاله دریافت نکرده‌اند.

همچنین نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی کارکنان مدارس که در به‌ثمر رسیدن این تحقیق، پژوهشگران را یاری کردند، قدردانی کنند.

۷. تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی را در مطالعه اعلام نکرده‌اند.

منابع

- پولادی ری شهری، ر. (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس عوامل استرس‌زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.*
- خواجه، ل. و حسینیچاری، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۷(۲۰)، ۱۵۳-۱۳۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037>
- داودی، ر.، منشی، غ.، و گل پرور، م. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری، درمان هیجان‌مدار و درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر علائم نوموفوبیا و کیفیت خواب در نوجوانان دختر دارای علائم بی‌موبایل‌هراسی. *روان‌پرستاری*. ۷(۵)، ۶۲-۷۱. <http://ijpn.ir/article-1-1400-fa.html>
- شریف‌پور، ش.، منشی، غ.، و سجادیان، ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر افسردگی، اضطراب و استرس نوجوانان مبتلا به سرطان در مرحله شیمی‌درمانی. *مجله علمی پزشکی جندی‌شاپور*. ۱۷(۵)، ۵۴۵-۵۵۷. <https://doi.org/10.22118/jsmj.2019.159745.1534>
- طاهری، ع.، منشی، غ.، و عابدی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور با آموزش هیجان‌محور بر عزت‌نفس و مشکلات خواب در نوجوانان داغ‌دیده پسر. *پژوهش‌های مشاوره*. ۱۹(۷۵)، ۶۴-۳۴. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2717400.1399.19.75.4.0>
- قدم‌پور، ع.، فرهادی، ع.، و نقی بیرانوند، ف. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*. ۸(۳)، ۶۸-۶۰. <http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.60>
- کمال‌پور، س.، عزیززاده فروزی، م.، و تیرگری، ب. (۱۳۹۵). بررسی رابطه تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *گام‌های توسعه در آموزش علوم پزشکی*. ۱۳(۵)، ۴۸۷-۴۷۶.
- محمدی، ع. (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی مدل سرمایه روان‌شناختی لوتانز بر انگیزش درونی، فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سنندج. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه لرستان. <https://www.virascience.com/thesis/788415/>
- نصری، ص.، ابراهیم دمانندی، م.، و کارگر، ع. س. (۱۳۹۳). ارتباط تعارض کار-خانواده و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. *پژوهش در آموزش*. ۲(۲)، ۳۱-۲۵. https://jopi.sru.ac.ir/article_288.html
- یزدانی، م.، اسماعیلی، م.، و نامداری، ک. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مثبت بر خودشفقت‌ورزی نوجوانان پسر دارای نشانه‌های افسردگی. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*. ۳(۴)، ۶۵-۷۶. <https://www.doi.org/10.22108/ppls.2018.110411.1389>

References

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th Ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Auyeung, K., & Alden, L. E. (2020). Accurate empathy, social rejection, and social anxiety disorder. *Clinical Psychological Science*, 8(2), 266-279. <https://doi.org/10.1177/2167702619885410>
- Burdick, D. (2014). *Mindfulness Skills for Kids & Teens: A Workbook for Clinicians & Clients with 154 Tools, Techniques, Activities & Worksheets Paperback*. Eau Claire, WI: PESI Publishing & Media.
- Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., & Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556989>
- Davoudi, R., Manshaee, G., & Golparvar, M. (2019). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral therapy, emotion focused therapy and adolescent-centered mindfulness therapy on nomophobia symptoms and sleep quality of girls with nomophobic symptoms. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 7(5), 62-71. <http://ijpn.ir/article-1-1400-en.html> (In Persian)
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J.A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8(2), 60-68. <http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.60> (In Persian)
- Hofmann, S. G., & Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-based interventions for anxiety and depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739-749. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008>
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). Bringing mindfulness to medicine: an interview with Jon Kabat-Zinn, PhD. Interview by Karolyn Gazella. *Advances in Mind-Body Medicine*, 21(2), 22-27. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16170903/>
- Kamalpour, S., Azizzadeh-Forouzi, M., & Tirgary, B. (2016). A study of the relationship between resilience and academic burnout in nursing students. *Strides in Development of Medical Education*, 13(5), 476-487. <https://civilica.com/doc/1850340>
- Khajeh, L., & Hossein Chari, M. (2011). Investigating the relationship between social anxiety and psychosocial atmosphere of the classroom with academic self-efficacy in middle school students. *Educational Psychology*, 7(20), 131-153. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037> (In Persian)
- Kingsbury, M., & Coplan, R. J. (2016). RU mad@ me? Social anxiety and interpretation of ambiguous text messages. *Computers in Human Behavior*, 54, 368-379. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.032>
- La Greca, A. M. (1999). The social anxiety scales for children and adolescents. *The Behavior Therapy*, 22(7), 133-136.
- Maes, M., Nelemans, S. A., Danneel, S., Fernández-Castilla, B., Van den Noortgate, W., Goossens, L., & Vanhalst, J. (2019). Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses of cross-sectional and longitudinal associations. *Developmental Psychology*, 55(7), 1548-1565. <https://doi.org/10.1037/dev0000719>.
- Mohammadi, A. (2013). Evaluating the effectiveness of Luthans' psychological capital model on internal motivation, academic burnout and academic progress of second year high school students in Sanandaj. *Master's Thesis*, Educational Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University. <https://www.virascience.com/thesis/788415/> (In Persian)

- Nasri, S., Damavandi, M. E., & Kargar, E. (2015). Relationship work - family conflict and academic motivation with academic burnout in postgraduate students of SRTTU. *Technical and Vocational Education, 2*(2), 25-31. https://jopi.sru.ac.ir/article_288.html?lang=en (In persian)
- Odgers, K., Dargue, N., Creswell, C., Jones, M. P., & Hudson, J. L. (2020). The limited effect of mindfulness-based interventions on anxiety in children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00319-z>
- Oloidi, F. J., Sewagegn, A. A., Amanambu, O. V., Umeano, B. C., & Ilechukwu, L. C. (2022). Academic burnout among undergraduate history students: Effect of an intervention. *Medicine, 101*(7), e28886. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000028886>
- Paul, H. A. (2019). The Mindfulness Workbook for Teens Self-Harm: Skills to help you overcome cutting & self-harming behavior, thoughts & feelings; Biegel, G. M. and Cooper, S. (2019). Instant Help Books, Oakland: California, An imprint of New Harbinger Publications. x + 170 pp., \$16.95 Paperback, eBook \$10.49 (Amazon). *Child & Family Behavior Therapy, 42*(1), 60-65. <https://doi.org/10.1080/00168890.2019.1690096>
- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002) Associations among the Big Five, emotional responses and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences, 32*(7), 1215-1228. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00087-3)
- Pitcho-Prelorntzos, S., Heckel, C., & Ring, L. (2020). Predictors of social anxiety among online dating users. *Computers in Human Behavior, 110*, Article 106381. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106381>
- Pooladi Reyshahri, R (1995). constructing and validating of Students Stressors Questionnaire among Shahid Chamran university of ahvaz students. *M.S. Thesis in Chamran university of Ahvaz.* <https://scu.ac.ir/> (In Persian)
- Romano, M., Hudd, T., Huppert, J. D., Reimer, S. G., & Moscovitch, D. A. (2021). Imagery rescripting of painful memories in social anxiety disorder: A qualitative analysis of needs fulfillment and memory updating. *Cognitive Therapy and Research, 45*(5), 902-917. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10149-6>
- Rostami, Z., Abedi, M., Schaufeli, W. B., Ahmadi, A., & Sadeghi, A. H. (2014). Reliability and validity of Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS): a study students of Isfahan university. *Zahedan Journal of Research Medical Sciences, 16*(9), 55-58. <https://brieflands.com/articles/zjrms-1433>
- Roux, B., & Philippot, P. (2020). A Mindfulness-Based Program among Adolescent Boys with Behavior Disorders: A Quasi-Experimental Study. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 2186-2200. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01751-z>
- Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2019). Mindfulness in schools: a health promotion approach to improving adolescent mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(1), 112-119. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0001-y>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B.. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology, 33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Sharifpour, S., Manshaee, Q., & Sajjadian, I. (2019). The Effect of adolescent-centered mindfulness training on Depression, Anxiety and Stress among adolescents with cancer at the chemotherapy stage. *Jundishapur Scientific Medical Journal, 17*(5), 545-557. <https://doi.org/10.22118/jsmj.2019.159745.1534> (In Persian)
- Smith, A. R., Nelson, E. E., Kircanski, K., Rappaport, B. I., Do, Q. B., Leibenluft, E., Pine, D. S., & Jarcho, J. M. (2020). Social anxiety and age are associated with neural response to social evaluation during adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 42*, 100768. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100768>

- Taheri, A., Manshaei, G. R., & Abedi, A. (2020). Comparison of the Effectiveness of Adolescent-Centered Mindfulness (MBCT) and Emotionally Focused Therapy (EFT) on Self-Esteem and Sleep Disorder of Bereaved Adolescents. *Journal of Counseling Research, 19*(75), 34-64. <http://dx.doi.org/10.29252/jcr.19.75.34>
- Teasdale, J., Williams, M., & Segal, Z. (2014). *The mindful way workbook: An 8-week program to free yourself from depression and emotional distress*. New York: Guilford Publications.
- Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion and happiness in nonmediators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 222-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Weeks, M., Ooi, L. L., & Coplan, R. J. (2016). Cognitive biases and the link between shyness and social anxiety in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 36*(8), 1095-1117. <https://doi.org/10.1177/0272431615593175>
- Wilson Van Voorhis, C. R., & Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 3*(2), 43-50. <https://doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p043>
- Yazdani, M., Esmaeili, M., & Namdari, K. (2018). The effect of positive mindfulness training program on self-compassion of male adolescents with depressive symptoms. *Positive Psychology Research, 3*(4), 65-76. <https://www.doi.org/10.22108/ppls.2018.110411.1389> (In Persian)
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Gordon, N. S., & Goolkasian, P. (2010). Effects of brief and sham mindfulness meditation on mood and cardiovascular variables. *Journal of Alternative and Complementary Medicine, 16*(8), 867-873. <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0321>
- Zhang, K., Mi, Z., Parks-Stamm, E. J., Cao, W., Ji, Y., & Jiang, R. (2022). Adaptability protects university students from anxiety, depression, and insomnia during remote learning: A three-wave longitudinal study from China. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 868072. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.868072>