

رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری

Mindfulness in the Relationship between Perception of Learning Environment and Academic Burnout: Structural Equation Modeling

Somayah Hassannia

PhD Candidate of
Shiraz University

Mahbubeh Fouladchang, PhD

Shiraz University

محبوبه فولادچنگ

دانشیار دانشگاه شیراز

سمیه حسن‌نیا

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه ساختاری ادراک محیط یادگیری بر فرسودگی تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی انجام شد. ۳۰۵ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه ادراک محیط یادگیری سوئینی و دیگران (۱۹۹۴)، مقیاس ذهن‌آگاهی تورنتو (۲۰۰۶)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و دیگران (۲۰۰۷) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و اثر مستقیم ادراک محیط یادگیری بر فرسودگی تحصیلی، ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی و ادراک محیط یادگیری بر ذهن‌آگاهی تایید شد. همچنین مدل نشان داد ادراک محیط یادگیری با واسطه ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی اثر اندکی دارد. این نتایج بیانگر آن است که ادراک محیط یادگیری به صورت درگیر بودن دانش‌آموز در امر یادگیری، داشتن حس مالکیت در بحث کلاسی و انجام تکالیف به صورت مؤثر، می‌تواند منجر به ارتقای فرایندهای فراشناختی و حضور آگاهانه ذهن دانش‌آموز شود. امری که به نوبه خود با تجهیز دانش‌آموز به افزایش ظرفیت توجه و انعطاف‌پذیری و پذیرش خود، مانع فرسودگی تحصیلی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: ادراک محیط یادگیری، ذهن‌آگاهی، فرسودگی تحصیلی

Abstract

The aim of this study was to investigate the structural relationship between perception of learning environment and academic burnout through mindfulness. Three hundred and five female students were selected from Yasuj high schools using multi-stage random sampling. The participants completed the Perception of Learning Environment (Sweeney, Sorensen, & Kemis, 1994), the Toronto Mindfulness Scale (2006), the Academic Burnout Questionnaire (Breso, Salanova & Schoufeli, 2007). The results indicated that the model had a good fitness with the data. There were direct effects of perception of learning environment on academic burnout, mindfulness on academic burnout, and perception of learning environment on mindfulness. The perception of learning environment had a slight effect on academic burnout through mindfulness. The findings suggested that perceptions of learning environment enhance meta-cognitive processes and the conscious mind by making students to engage in learning, having a sense of ownership in the classroom and doing homework effectively. Thus, increasing capacity of attention, flexibility and acceptance prevent academic burnout.

Keywords: perception of learning environment, mindfulness, academic burnout

received: 4 October 2014

accepted: 24 January 2015

Contact information: s.hassannia66@yahoo.com

دریافت: ۹۳/۷/۱۲

پذیرش: ۹۳/۱/۴

مقدمه

برای دستیابی به هدف‌های یادگیری در محیط‌های آموزشی، فراگیرندگان با چالش‌های متعددی از جمله فرسودگی تحصیلی^۱ مواجه‌اند (بهروزی، شهنی‌بیلاق و پورسید، ۱۳۹۱؛ مونتا، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی یک اصطلاح شناخته شده در نظریه و عمل است که توجه پژوهشگران را از ۴۰ سال پیش تاکنون به خود جلب کرده است (نیکودیچو، آندلکو و دوکویک، ۲۰۱۲). این نشانگان سه بعدی، مؤلفه‌های خستگی هیجانی^۲، بدبینی^۳ و ناکارآمدی^۴ را مورد توجه قرار می‌دهد. خستگی هیجانی که اشاره به احساس خالی و تهی شدن از منابع هیجانی دارد، مؤلفه تنیدگی فردی است. بدبینی که اشاره به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد بی‌رغبت به دیگران دارد، مؤلفه بین فردی فرسودگی محسوب می‌شود و ناکارآمدی که اشاره به کاستی در صلاحیت^۵ و احساس کارایی پایین دارد، با مؤلفه خودارزیابی فرسودگی مطابقت دارد (اسکافلی^۶ و اسکرور^۷، ۲۰۰۲ نقل از عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲).

فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس منعکس‌کننده احساس خستگی ناشی از تقاضاها و ضرورت‌های تحصیل، بدبینی و عدم علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم صلاحیت به عنوان یک دانش‌آموز با کارآمدی پایین است (زانگ و چام، ۲۰۰۷).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند جو حاکم بر مدرسه و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد (سالما-ارو، ساولاینین و هلوپینن، ۲۰۰۹؛ بکوویک، زیوجی نوویک، مک‌سیموویک و مک‌سیموویک، ۲۰۱۲). افزون بر آن، کیفیت تجارب یادگیری نیز می‌تواند پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی باشد (ازکال، تکابا، سانگور، کالیروگلو و کالیروگلو، ۲۰۱۱؛ صفایی، رضایی، خسروی، مهدوی‌غروی و بهرامیان، ۱۳۹۱). نیومن^۸ (۱۹۸۴ نقل از عظیمی و دیگران، ۱۳۹۲) معتقد است فرسودگی تحصیلی به سه دلیل یکی از حوزه‌های مهم پژوهش در مدارس است: اول آنکه فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموز مانند

عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. برای مثال، نیکودیچو و دیگران (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فرسودگی تحصیلی اثر خود را در معدل دانشجویان به وضوح نشان می‌دهد. دوم آنکه فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموز با مدرسه را تحت تاثیر قرار می‌دهد. برای مثال، آرنگ و آگبادو (۲۰۱۰) دریافتند سرزنش معلم می‌تواند نتیجه فرسودگی تحصیلی یا علت آن باشد و در رابطه دانش‌آموز با محیط آموزشی اختلال ایجاد کند و سوم آنکه فرسودگی تحصیلی می‌تواند شور و اشتیاق دانش‌آموز را تحت تاثیر قرار دهد. مک‌کارتی، پرتی و کاتانو (۱۹۹۰) نیز نشان دادند فرسودگی تحصیلی با کاهش انگیزه همراه است.

در همین راستا، پژوهشگران بر این باورند شناخت عواملی که می‌تواند مانع فرسودگی تحصیلی شوند، از اهمیت بسزایی برخوردار است (سانتن، هالت، کمپ و همفیل، ۲۰۱۰؛ گلان، سان‌مارتین، پلو و گینر، ۲۰۱۱). شواهد تجربی نشان داده‌اند یکی از عوامل بازدارنده فرسودگی تحصیلی ذهن‌آگاهی^۹ است (برای مثال بیوچیم، هاتچینس و پاترسون، ۲۰۰۸؛ فرانکو، ۲۰۰۹؛ شاپیرو، برون و آستین، ۲۰۱۱؛ لارکین، ۲۰۱۲؛ روسر و دیگران، ۲۰۱۳). ذهن‌آگاهی به معنای توجه به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است (براون و رایان، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت یا اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد، یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (ناپولی، ۲۰۰۴). کابات‌زین (۲۰۰۳) با توصیف ذهن‌آگاهی به معنای شیوه بودن یا فهمیدن که مستلزم درک احساس فردی است، دو مؤلفه خودنظم‌دهی توجه یا تمرکز^{۱۰} و اتخاذ جهت‌گیری باز^{۱۱} و پذیرش تجارب فردی^{۱۲} را معرفی می‌کند.

ذهن‌آگاهی، توانایی ایجاد رابطه‌ای متفاوت با تجربه احساس‌های درونی و رویدادهای بیرونی را از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی بر مسئولیت‌عقلانه به جای واکنش‌پذیری خودکار^{۱۳} میسر می‌سازد و با به کارگیری هدفمند کنش‌های عالی ذهن از جمله توجه، آگاهی،

- | | | | |
|-------------------------|---------------------|--|--------------------------|
| 1. academic burnout | 5. competence | 9. mindfulness | 13. automatic reactivity |
| 2. emotional exhaustion | 6. Schaufeli, W. B. | 10. self-regulation of attention or centralization | |
| 3. cynicism | 7. Schreurs, D. | 11. open orientation | |
| 4. reduced efficacy | 8. Numan, J. | 12. openness to experience | |

غنی و عمیق، آماده می‌سازد.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند از فرسودگی تحصیلی بازداری کند، ادراک محیط یادگیری^۶ است (بروچ، ۲۰۱۱؛ تاپین-تاتر، اجاروی، وانان، کالیمو و جاپینن، ۲۰۰۵؛ سالمالارو و دیگران، ۲۰۰۹ و یانگ، ۲۰۰۴). چرخایی، عزیزی ابرقویی و حیاتی (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی را به دو دسته درونی شامل خودکارآمدی و برونی شامل کیفیت تجارب و محیط یادگیری تقسیم کرده‌اند که هر دو عامل با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی نیرومندی دارند.

محیط یادگیری به بافت اجتماعی، روانی و آموزشی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و پیشرفت و بازخورد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، ۱۳۹۰). بدیهی است شرایط کار و محیط مدرسه، بر رضایت و توانمندی افراد تأثیر دارد و هرچه محیط برانگیزاننده‌تر باشد، رضایت افراد افزایش می‌یابد (محمدی، ۱۳۸۵). تایلر^۷ (۱۹۴۹) نقل از روپایانا، (۲۰۱۰) معتقد است یادگیری از طریق عملکرد فعال دانش‌آموز صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، دانش‌آموز چیزی را یاد می‌گیرد که خود انجام می‌دهد نه آن چیزی را که معلم انجام می‌دهد (روپایانا، ۲۰۱۰). استین^۸ (۱۹۸۴) نقل از روپایانا، (۲۰۱۰) معتقد است دانش‌آموزان با درگیر شدن^۹ در فرایند یادگیری، یاد می‌گیرند. وی درگیری را برای مفهوم‌سازی مشغولیت^{۱۰} به کار می‌برد. نیومن (۱۹۹۲) نقل از صفایی و دیگران، (۱۳۹۱) مشغولیت دانش‌آموز در تکلیف را نوعی تلاش هدایت‌شده در جهت یادگیری، فهم یا تسلط بر دانش، مهارت یا هنر تعریف می‌کند. مشغولیت به عنوان یک عامل کلیدی پیشرفت تحصیلی (فردیکز، کلاسکی، میل، موردیکا و موتروس، ۲۰۱۱) و به عنوان عامل اساسی پیشگیری از ترک تحصیل مطرح است (بتز، آپلتن، ریچلی و کریستسون، ۲۰۱۰). مشغولیت در تکلیف، نتیجه احساس عضویت^{۱۱} در مدرسه و اصالت^{۱۲} تکلیفی است که به دانش‌آموز ارائه می‌شود (نیومن، ۱۹۹۲) نقل از صفایی و دیگران، (۱۳۹۱). عضویت در محیط یادگیری به عنوان رابطه دوسویه میان دانش‌آموز، کارکنان، معلمان و هنجارهای حاکم بر مدرسه تعریف می‌شود

نگرش توأم با مهربانی و دلسوزی^۱، کنجکاوی^۲، واکنش‌های هیجانی را از طریق بازداری قشری سیستم لیمبیک^۳ به طور مؤثر کنترل می‌کند. فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، تنیدگی و اضطراب مؤثر است (کابات‌زین، ۲۰۰۳). اگرچه هدف اصلی ذهن‌آگاهی آرام‌سازی نیست اما مشاهده غیرقضاوتی^۴ رویدادهای منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژیک^۵ سبب فعال شدن ناحیه‌ای از مغز می‌شود که به ایجاد عواطف مثبت و آثار سودمند در کنش‌های ایمن‌ساز بدن منجر می‌شود (آدرگون، کجیاف، مولوی و عابدی، ۱۳۸۸).

به نظر می‌رسد سازه ذهن‌آگاهی می‌تواند با تأثیر بر جنبه خستگی هیجانی مرتبط با فرسودگی تحصیلی، از آن بازداری کند. افزون بر آن، فلوتن، کوتز و کریستفر (۲۰۱۳) معتقدند ذهن‌آگاهی به شکل رگه و حالت است. حالت ذهن‌آگاهی، توصیف رفتار در یک وضعیت خاص است در حالی که رگه آن به معنای تمایل به فکر و رفتار آگاهانه است. افرادی که مجهز به رگه ذهن‌آگاهی هستند، گشودگی به تجربه، تمایل به چالش با مقوله‌های سخت، ارزیابی مجدد و مداوم محیط و واکنش نسبت به آن را دارند که موجب کاهش ناهماهنگی‌های شناختی و بهبود تنیدگی می‌شود. بنابراین به نظر می‌رسد سازه ذهن‌آگاهی بر جنبه تنیدگی در فرسودگی تحصیلی نیز مؤثر باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند استفاده از ذهن‌آگاهی می‌تواند تغییر مثبتی در بهزیستی ایجاد کند (نریمان، آریان‌پور، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۰). بیوچیم و دیگران (۲۰۰۸) با استفاده از برنامه ذهن‌آگاهی توانستند با بهبود عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، اضطراب آنها را کاهش دهند. فرانکو (۲۰۰۹) نیز با آموزش برنامه ذهن‌آگاهی، خلاقیت کلامی دانش‌آموزان را افزایش و تنیدگی آموزشی آنها را تقلیل داد. او دریافت آموزش برنامه ذهن‌آگاهی نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد بلکه با پیشرفت جنبه‌های مختلف علمی، اجتماعی، عاطفی و خانوادگی، حالت‌های اضطرابی آنها را کاهش می‌دهد. در همین راستا، کالدول، هریسون، آدامز، کوئین و گریسون (۲۰۱۰) دریافتند ذهن‌آگاهی از طریق افزایش ظرفیت توجه و بهبود توجه آگاهانه، فرایندهای ذهنی را برای یادگیری

1. affectionate, compassionate quality
2. curiosity
3. limbic system
4. nonjudgmental observation

5. physiological excited
6. perceptions of the learning environment
7. Tyler, R.W.
8. Astin, K.

9. involvement
10. engagement
11. membership
12. authenticity

(توگاری، ساتو، یامازاکی و اتموری، ۲۰۱۱). دانش‌آموز برای آنکه بتواند به خوبی در فرایند یادگیری درگیر شود و خود را عضوی از محیط اجتماعی کلاس بداند، باید از حمایت و توجه کافی معلمان و همسالان خود برخوردار باشد. افزون بر آن، یادگیرندگان با انگیزه، در محیط‌های حمایت‌بخش، خودکارآمدی بالاتری دارند (لاکوهرتی، وارناکولاسوری، پرا، لیلوا و ریجسینگ، ۲۰۱۰). انعطاف‌پذیری معلم در فرایند تدریس و ارائه تکلیف نیز منجر به احساس مالکیت^۱ در دانش‌آموز می‌شود (صفایی و دیگران، ۱۳۹۱). منتظری، بیگزاده، شکوهی، بذرافشان و اسماعیلی (۲۰۱۲) نشان دادند نمره کل ادراک محیط یادگیری دانشجویان به دلیل استفاده از روی‌آوردهای نوین تدریس و نقش این عامل در برنامه‌ریزی تحصیلی مثبت است. بنابراین انتظار می‌رود ادراک محیط یادگیری با توجه به نقش آن در پیشرفت تحصیلی و یادگیری، با فرسودگی تحصیلی ارتباط منفی داشته باشد.

بررسی‌ها نشان داده‌اند ویژگی‌های شخصیتی و محیط یادگیری به طور مستقل با فرسودگی تحصیلی مرتبط هستند و رضایت دانش‌آموز از محیط یادگیری عامل مهمی در این قلمرو است (سالانوا، شافلی، مارتینز و برسو، ۲۰۱۰). در واقع آنچه پیش‌بینی‌کننده مهمی برای موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید، تعامل و درگیری با فرایند یادگیری است. حمایت از استقلال^۲ و سبک مهار فردی^۳ نیز می‌تواند عملکرد دانش‌آموز و فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند (آدیه و واکفیلد، ۲۰۱۱). اوگو، انیشی و تیوما (۲۰۱۳) نشان دادند میان مشغولیت تحصیلی به عنوان یکی از جنبه‌های ادراک محیط یادگیری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

لانگر (۱۹۹۷) معتقد است ادراک محیط یادگیری با ایجاد ذهن آگاهی مرتبط است. او استدلال می‌کند نظام مدرسه تا حد زیادی یادگیری بدون فکر را از طریق انباشت اطلاعات تشویق می‌کند. حال آنکه اگر محیط یادگیری چالش‌برانگیز باشد سبب می‌شود موضوع مورد مطالعه، از زوایای مختلف دیده شود، اطلاعات دسته‌بندی شود و دانش‌آموز با شرکت فعال در محیط کلاس و افزایش توجه خود، اطلاعات را به صورت سریع و آگاهانه درک کند و عملکرد تحصیلی خوبی داشته باشد. به نظر براون و رایان (۲۰۰۳) در محیط‌هایی که دانش‌آموزان احساس کنند در فرایند

یادگیری دخیل هستند، آموزش با برهم‌زدن تعادل، منجر به بررسی مسئله از زوایای مختلف می‌شود و دانش‌آموز فرصت خواهد یافت تا به صورت آگاهانه و هدفمند تفکر کند. های و سویتلند (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) معتقدند ذهن آگاهی در کلاس‌هایی بیشتر است که کنجکاوی‌های دانش‌آموزان با احساس امنیت، انعطاف و گشودگی نسبت به تجربه و روح همکاری توأم شود. به عبارت دیگر، هرگاه محیط مدرسه سرشار از اعتماد و حمایت باشد می‌تواند با تقویت ذهن آگاهی، تنیدگی و اضطراب را کاهش دهد (رمپل، ۲۰۱۲؛ ناپولی، کرچ و هولی، ۲۰۰۵). در همین راستا، فیشر (۲۰۰۶) یکی از مزایای کلاس درس دانش‌آموزمحور را استفاده از روش‌هایی می‌داند که در نهایت موجب تقویت ذهن آگاهی و انگیزه دانش‌آموزان برای پیشرفت می‌شود. در مقابل، فرسودگی نشان‌دهنده یک رابطه اضطرابی بین فرد و محیط است (مسلج و لی‌تر، ۲۰۰۵).

با توجه به آنچه بیشتر بیان شد و متناسب با نظریه سازنده‌گرایی^۴، این پژوهش بر آن است تا براساس یک مدل پیشنهادی، روابط ساختاری بین ادراک محیط یادگیری با فرسودگی تحصیلی را از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی بررسی کند (شکل ۱).

در این پژوهش فرضیه‌های زیر آزمون شدند:

- ۱- ادراک محیط یادگیری پیش‌بینی‌کننده منفی فرسودگی تحصیلی است.
- ۲- ادراک محیط یادگیری پیش‌بینی‌کننده مثبت ذهن آگاهی است.
- ۳- ذهن آگاهی پیش‌بینی‌کننده منفی فرسودگی تحصیلی است.
- ۴- ادراک محیط یادگیری از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی است.

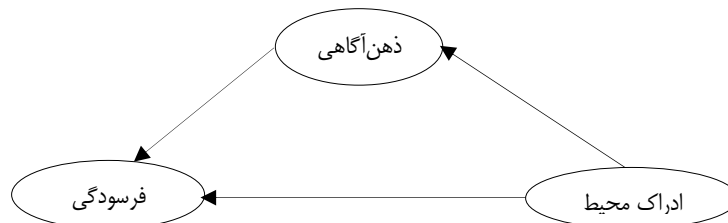
روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان شهر یاسوج بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های تحلیل مسیر بود برای برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه

1. sense of ownership
2. independence

3. style of individual control
4. Constructivism Theory

صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه به تصادف دو کلاس سوم متوسطه بدون توجه به رشته تحصیلی انتخاب شدند. بعد از حذف پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد ۳۰۵ پرسشنامه مبنای پژوهش قرار گرفت. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:



شکل ۱. مدل پیشنهادی فرسودگی تحصیلی

نشان دادند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های مشغولیت، عضویت، اصالت، مالکیت و حمایت به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۵۶، ۰/۵۷، ۰/۵۱، ۰/۵۸ و ۰/۵۸ به دست آمد.

مقیاس ذهن‌آگاهی تورنتو^۲ (TMS؛ لاو^۳ و بیشاپ^۴، ۲۰۰۶)
 نقل از حمیدی و حیدری‌زاده‌شیرازی، (۱۳۹۱). این مقیاس با همکاری مرکز بهداشت روانی و ترک اعتیاد تورنتو و دانشگاه تورنتو ساخته، رواسازی و اعتبارسازی شد که با ۱۳ ماده از دو زیرمقیاس کنجکاوی و تمرکززدایی^۵ تشکیل شده است (حمیدی و حیدری‌زاده‌شیرازی، ۱۳۹۱). ماده‌ها به صورت پنج گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت (از به هیچ عنوان تا خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. به گزینه خیلی زیاد نمره پنج و به گزینه به هیچ عنوان، نمره یک تعلق می‌گیرد. تمام ماده‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شوند (حمیدی و حیدری‌زاده‌شیرازی، ۱۳۹۱). لاو و بیشاپ (۲۰۰۶) نقل از حمیدی و حیدری‌زاده‌شیرازی، (۱۳۹۱) ضریب اعتبار کلی ابزار و مؤلفه‌های کنجکاوی و تمرکززدایی را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که مقدار این ضرایب به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ گزارش شده است. حمیدی و حیدری‌زاده‌شیرازی (۱۳۹۱) ضرایب آلفای کرونباخ برای این مقیاس و زیرمقیاس‌های کنجکاوی و تمرکززدایی را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی، تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۱۳ ماده مقیاس انجام شد. ابتدا

کلاسی (۲۰۰۵) استفاده شد. طبق این روش، تعداد ماده‌ها در ۲/۵ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین شود. بنابراین تعداد ۳۲۰ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نخست از مدارس شهر یاسوج پنج مدرسه به

زمینه‌یاب ادراک محیط یادگیری^۱ (PES-HS؛ سوئینی، سورنسن و کمیس، ۱۹۹۴). این زمینه‌یاب دارای ۴۵ ماده است که ۵ ماده آن مربوط به زیرمقیاس مشغولیت، ۱۷ ماده آن مربوط به زیرمقیاس عضویت، ۱۲ ماده آن مربوط به زیرمقیاس اصالت، ۳ ماده آن مربوط به زیرمقیاس مالکیت و ۸ ماده آن مربوط به زیرمقیاس حمایت است. آزمودنی‌ها به ماده‌ها براساس طیف لیکرت شامل کاملاً مخالف (یک) تا کاملاً موافق (شش) پاسخ دادند. سوئینی و دیگران (۱۹۹۴) ضرایب آلفای کرونباخ مشغولیت، عضویت، اصالت، مالکیت و حمایت را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۹۰، ۰/۸۸، ۰/۸۱ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش آنها، ساختار پنج عاملی مقیاس با تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (سوئینی و دیگران، ۱۹۹۴). صفایی و دیگران (۱۳۹۱) با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی پنج عامل را شناسایی و بارهای عاملی مربوط به ماده‌ها را بزرگ‌تر از ۰/۳۰ گزارش کرده‌اند. این مؤلفان ضرایب آلفای کرونباخ پنج عامل مقیاس را بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی این زمینه‌یاب، تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی برای ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، شامل کفایت نمونه‌برداری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب به ترتیب ۰/۹۰ و ۴۶۳۲/۷۶۰ ($P < ۰/۰۰۱$) بود که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی، پنج عامل را با ارزش ویژه بالای یک

1. Perception in Education Survey-High School Level (PES-HS)
 2. Toronto Mindfulness Scale (TMS)

3. Lau, M. A.
 4. Bishop, S.R.

5. decentering

کرده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی این سیاهه، تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی برای ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، شامل کفایت نمونه‌برداری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب به ترتیب ۰/۷۹ و ۹۶۲/۶۷ ($P < ۰/۰۰۰۱$) به دست آمد، که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی، سه عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان دادند. ضرایب آلفای کرونباخ نیز برای کل سیاهه ۰/۸۷ و برای مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۸۳ و ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، آزمون مدل اجرا شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مدل پیشنهادی گزارش شده است.

آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، شامل کفایت نمونه‌برداری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب (به ترتیب ۰/۸۹ و ۱۱۵۰/۶۷) بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی بود. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی، دو عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان دادند. در پژوهش حاضر، ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای زیرمقیاس‌های کنجکاوی و تمرکز زدایی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^۱ (SBI): برسو، سالانوا و شافلی، (۲۰۰۷). این پرسشنامه سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی هیجانی تحصیلی^۲، بدبینی تحصیلی^۳، و ناکارآمدی تحصیلی^۴ را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق به آنها پاسخ داده می‌شود. خستگی تحصیلی (پنج ماده)، بدبینی تحصیلی چهار ماده و ناکارآمدی تحصیلی (شش ماده) دارد. اعتبار سیاهه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. نعامی (۱۳۸۸) اعتبار این سیاهه را برای خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مدل پیشنهادی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. مشغولیت	۲۸/۲۷	۱۷/۰۶	-								
۲. عضویت	۶۸/۶۴	۲۰/۳۴	۰/۵۶**	-							
۳. اصالت	۴۸/۳۴	۱۸/۳۰	۰/۴۴**	۰/۲۳**	-						
۴. مالکیت	۱۱/۰۶	۴/۶۳	۰/۴۱**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	-					
۵. حمایت	۲۳/۹۰	۱۰/۵	۰/۴۱**	۰/۵۰**	۰/۳۳**	۰/۲۹*	-				
۶. تمرکز زدایی	۲۲/۷۱	۶/۵	۰/۰۷*	۰/۲۱*	۰/۱۳*	۰/۲۱**	۰/۰۹	-			
۷. کنجکاوی	۲۰/۷۳	۶/۸۹	۰/۲۷**	۰/۴۸**	۰/۱۵*	۰/۰۴	۰/۱۶*	۰/۰۷**	-		
۸. خستگی هیجانی تحصیلی	۱۵/۸۲	۵/۸۹	۰/۵۳**	۰/۱۱*	۰/۱۳*	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۲۸*	۰/۱۷*	-	
۹. بدبینی تحصیلی	۱۲/۲۰	۵/۸۶	۰/۳۹**	۰/۱۸*	۰/۱۹*	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۰/۲۱**	۰/۲۳**	۰/۶۰**	-
۱۰. ناکارآمدی تحصیلی	۲۰/۵۸	۶/۶	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۳۹**	۰/۲۴**	۰/۱۹*	۰/۵۵**	۰/۷۳**

* $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

برآورد واریانس خطای تقریباً (۰/۰۰۴)، شاخص برازش هنجار شده^۷ (۰/۹۶)، شاخص برازش تطبیقی^۸ (۰/۹۹) و شاخص برازش افزایشی^۹ (۰/۹۹) و مدل تأیید شد. مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری اند (قاسمی،

برای بررسی نقش ادراک محیط یادگیری از طریق متغیر واسطه ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی از آزمون مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج این آزمون نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است. با استفاده از شاخص‌های برازندگی مجذور خی^۵ (۱/۰۷)، ریشه دوم

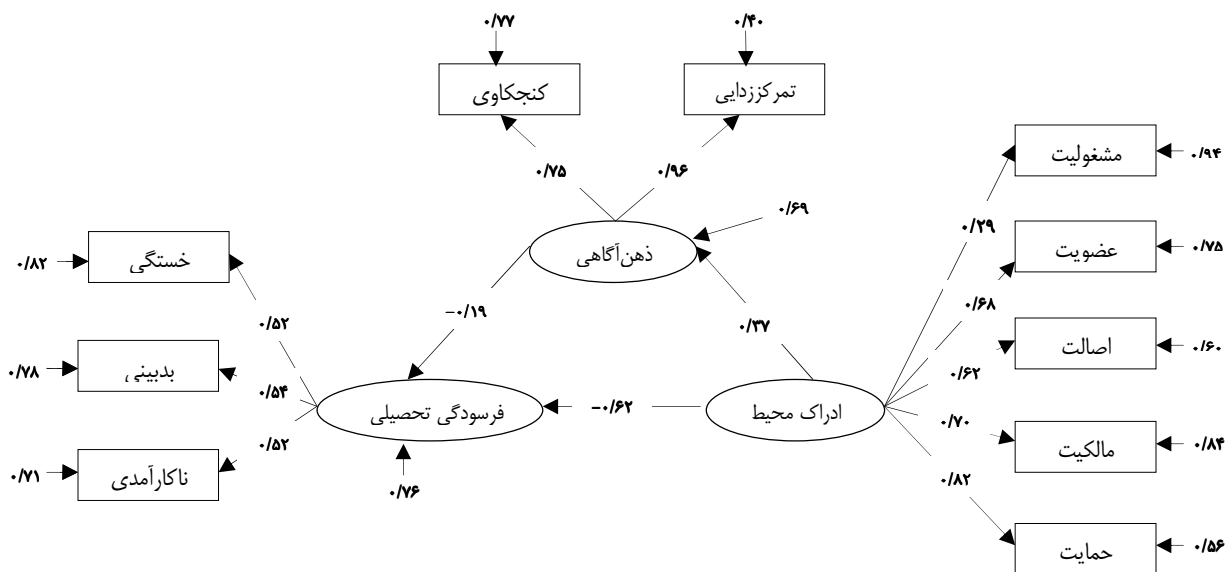
1. School Burnout Inventory
2. academic emotional exhaustion
3. academic pessimism

4. academic inefficacy
5. chi square
6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

7. Normal Fit Index (NFI)
8. Comparative Fit Index (CFI)
9. Incremental Fit Index (IFI)

متغیرهای مکنون و مشاهده شده در شکل ۲ آمده است.

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه



شکل ۲. مدل آزمون‌شده فرسودگی تحصیلی

یادگیری بر فرسودگی تحصیلی $0.63+$ ، مسیر مستقیم ادراک محیط یادگیری بر ذهن آگاهی $0.37+$ و مسیر مستقیم ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی $0.19-$ است. بالاترین ضریب مسیر در ادراک محیط یادگیری مربوط به حمایت، در ذهن آگاهی مربوط به تمرکززدایی و در فرسودگی تحصیلی مربوط به بدبینی است.

جدول ۳ ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیر مستقیم، اثر کل و واریانس تبیین‌شده متغیرهای موجود در مدل را نشان می‌دهد. مسیرهای مدل، شامل مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری به جز مسیر غیرمستقیم ادراک محیط یادگیری به فرسودگی تحصیلی، همگی معنادار بودند. مطابق با مقادیر استاندارد ضرایب رگرسیونی مسیر مستقیم ادراک محیط

جدول ۲

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین‌شده
ذهن آگاهی	-	-	-	0.13*
تمرکز زدایی به ذهن آگاهی	0.95**	-	0.95	
کنجکاوی به ذهن آگاهی	0.75**	-	0.75	
فرسودگی تحصیلی	-	-	-	0.12
خستگی هیجانی به فرسودگی تحصیلی	0.52**	-	0.52	
بدبینی تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	0.54**	-	0.54	
ناکارآمدی تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	0.52**	-	0.52	
ادراک محیط یادگیری	-	-	-	-
مشغولیت به ادراک محیط یادگیری	0.29*	-	0.29	
عضویت به ادراک محیط یادگیری	0.68**	-	0.68	
اصالت به ادراک محیط یادگیری	0.62**	-	0.62	
مالکیت به ادراک محیط یادگیری	0.70**	-	0.70	
حمایت به ادراک محیط یادگیری	0.82**	-	0.82	
ادراک محیط یادگیری به فرسودگی تحصیلی	-0.63**	0.01	-0.62	
ادراک محیط یادگیری به ذهن آگاهی	0.37**	-	0.37	
ذهن آگاهی به فرسودگی تحصیلی	-0.19*	-	-0.19	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

بحث

یادگیری متناسب با این نظریه می‌تواند از پدیده فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند. درگیر ساختن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری موجب رشد احساس صلاحیت در آنها شده و همچنین به آنها کمک می‌کند خود را عضوی متعلق به مدرسه بدانند. این امر پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای پیشرفت تحصیلی و بازداری از فرسودگی تحصیلی است. ارائه تکالیف درسی منطبق با نیازها و زندگی واقعی دانش‌آموز، میزان اصالت تکلیف را در درک دانش‌آموز بالا می‌برد، چراکه دانش‌آموزان یادگیری را با تجربه‌های شخصی هم‌تا ساخته و آن‌را معنادار می‌کنند (صفایی و دیگران، ۱۳۹۱) و دیگر جایی برای خستگی تحصیلی یا بدبینی و احساس ناکارآمدی باقی نمی‌ماند. در مقابل، خنثی کردن رفتارهای خودتعیین‌گر، منجر به تضعیف درگیری و مشغولیت سالم و در نتیجه فرسودگی تحصیلی می‌شود (آدیه و واکفیلد، ۲۰۱۱).

مسیر دیگری که در مدل مورد تأیید قرار گرفت مربوط به رابطه ادراک محیط یادگیری با ذهن‌آگاهی است. این یافته با نتایج پژوهش رمپل (۲۰۱۲)، فیشر (۲۰۰۶) و ناپولی و دیگران (۲۰۰۵) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت مطابق با نظریه سازنده‌گرایی فرایندهای مؤثر در پردازش اطلاعات و یادگیری به پنج دسته تقسیم می‌شوند: ۱- حافظه و ساختار دانش^۲، ۲- تحلیل حل مسئله و استدلال^۳، ۳- بنیان‌های اولیه یادگیری^۴، ۴- فرایندهای فراشناختی^۵ و ظرفیت‌های تنظیم شناخت^۶، ۵- تجارب فرهنگی و مشارکت جمعی^۷ (برانسفورد و دیگران، ۱۹۹۹ نقل از ابراهیمی قوام و حسین‌زاده‌یوسفی، ۱۳۸۷). از میان عوامل ذکرشده فرایندهای فراشناختی و ظرفیت‌های تنظیم شناخت با مفاهیم مربوط به ذهن‌آگاهی ارتباط نزدیک دارد (مورک، ۲۰۰۹). از دیدگاه سازنده‌گرایی می‌توان راهبردهای خویش‌اندازی یا مهارگری خود را به دانش‌آموزان آموخت، به‌گونه‌ای که آنها بتوانند افکار و رفتار خود را تنظیم و مهار کنند و موجب بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش رفتار مخرب و انجام تکالیف و وظایف خود شوند (سالامون و گلابرسون، ۱۹۸۷). در محیط یادگیری مبتنی بر روی آورد سازنده‌گرا، تحریک کنجکاوی دانش‌آموز به عنوان یکی از مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی

در این پژوهش نقش ادراک محیط یادگیری و ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری، فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه منفی ادراک محیط یادگیری با فرسودگی تحصیلی را مورد تأیید قرار داد. این یافته با توجه به مؤلفه‌های ادراک محیط یادگیری با پژوهش بروچ (۲۰۱۱)، تاپین‌تانر و دیگران (۲۰۰۵)، سالملا‌ارو و دیگران (۲۰۰۸) و یانگ (۲۰۰۴) همسو است. سالانوا و دیگران (۲۰۱۰) ارتباط منفی قوی میان ابعاد فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی به‌دست آوردند. نتایج پژوهش چرخایی و دیگران (۲۰۱۳) رابطه منفی بین فرسودگی تحصیلی و محیط یادگیری را گزارش کردند. بکوویک و دیگران (۲۰۱۲) در بررسی تفاوت دو جنس در تنیدگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که روابط خشک و بدون انعطاف استادان و کارکنان با دانشجویان از عوامل تنیدگی‌زا و مؤثر بر ایجاد فرسودگی تحصیلی است. اوگو و دیگران (۲۰۱۳) نشان دادند بین مشغولیت و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، چرا که گاهی معلم فعالیت‌هایی را به منظور درگیری دانش‌آموزان به آنها محول می‌کند که منجر به بی‌حوصلگی، بی‌انگیزگی و عدم درگیری مؤثر با فعالیت می‌شود. در واقع تصور دانش‌آموزان نسبت به محیط کلاسی خود با پیامدهای یادگیری آنها ارتباط تنگاتنگی دارد (ازکال و دیگران، ۲۰۱۱). رفتارهای مختلف از یک‌سو نتیجه تاثیر تفاوت‌های فردی و از سوی دیگر نتیجه تاثیر محیط‌های متفاوت است و دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری متفاوت، پیامدهای متفاوتی از قبیل عملکرد تحصیلی کسب می‌کنند (ابراهیمی‌قوام و حسین‌زاده‌یوسفی، ۱۳۸۷). مطابق نظریه سازنده‌گرایی، تحول افراد، حاصل تعامل‌های اجتماعی است که بر اساس شرکت در گروه‌ها معنای فرهنگی می‌یابد و حتی در فرد درونی می‌شود و افراد دانش خود را در تعامل با محیط می‌سازند و در این فرایند هم فرد و هم محیط تغییر می‌کنند (برانسفورد^۱ و دیگران، ۱۹۹۹ نقل از ابراهیمی‌قوام و حسین‌زاده‌یوسفی، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد ادراک محیط

1. Bransford, A.

2. memory and knowledge structure

3. analysis of problem solving and reasoning

4. primary base of learning

5. metacognitive processing

6. capacity of self-regulation

7. cultural experience and social cooperation

همچنان بر انباشت اطلاعات تأکید می‌شود، تأثیر این نوع آموزش بر ذهن‌آگاهی و به تبع آن بر فرسودگی تحصیلی در پژوهش حاضر مشاهده نشد. با این حال مسیر مستقیم ادراک محیط یادگیری به فرسودگی تحصیلی مبین رابطه نیرومندی است که غنای محیط یادگیری را از نگاه دانش‌آموز نشان می‌دهد و بیانگر کاهش فرسودگی تحصیلی است. اما به دلیل عدم استقرار کامل روی‌آورد سازنده‌گرایی در فرایند یاددهی و یادگیری، محیط کنونی نتوانسته است به گونه‌ای ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان را تقویت کند که منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی شود. به بیان دیگر افزایش ادراک محیط یادگیری بدون واسطه و مستقل و نیز افزایش ذهن‌آگاهی بدون واسطه و مستقل، می‌تواند فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه پایه سوم بود. بنابراین در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر و دانش‌آموزان دختر سایر پایه‌های تحصیلی باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین از آنجا که پژوهش‌های مربوط به تحلیل مسیر و معادلات ساختاری بر مبنای همبستگی است، در استنباط علی از نتایج باید احتیاط کرد.

نتایج این پژوهش هم در حوزه نظری و هم کاربردی قابل توجه است. در حوزه نظری می‌توان از ذهن‌آگاهی به عنوان یک متغیر پیش‌بین برای موفقیت تحصیلی، احساس صلاحیت و کارآمدی استفاده کرد و از آنجا که ذهن‌آگاهی عامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی و اثرپذیر از ادراک محیط یادگیری است بنابراین با معلم و دانش‌آموز و محیط مدرسه پیوندی ناگسستنی دارد، لذا آموزش این سازه می‌تواند برای دانش‌آموزان و معلمان سودمند باشد.

منابع

ابراهیمی قوام، ص. و حسین‌زاده‌یوسفی، غ. (۱۳۸۷). نظریه سازنده‌گرایی و کاربرد آن در آموزش. *مؤارس کارآمد*، ۴، ۳۳-۲۴.
 ابراهیمی، س.، پاکدامن، ش. و سپهری، ص. (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت، جوکلاس، توانایی و سودمندی ادراک‌شده نوجوانان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷(۲۹)، ۳۵-۴۴.
 آذرگون، ح.، کجباف، م. آ.، مولوی، ح. و عابدی، م. ر.

از طریق ساخت و تولید دانش، حمایت از اندیشه‌های نو و تفکر واگرا تأکید می‌شود. بنابراین منطقی است که ادراک محیط یادگیری با ذهن‌آگاهی رابطه مثبت معنادار داشته باشد. ارتباط منفی بین ذهن‌آگاهی و فرسودگی تحصیلی در مدل مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با پژوهش‌های بیوچیم و دیگران (۲۰۰۸)، روسر و دیگران (۲۰۱۳)، فرانکو (۲۰۰۹) و لارکین (۲۰۱۲) همخوانی دارد. شاپیرو و دیگران (۲۰۱۱) دریافتند ذهن‌آگاهی به تسهیل در عملکرد شخصی و موفقیت تحصیلی منجر می‌شود. همسو با نظریه سازنده‌گرایی که مبنای نظری مدل پژوهش حاضر است، در محیط‌های سازنده‌گرایی یادگیری، دانش‌آموزان به کنجکاوی، چالش و تعامل با موضوع‌های درسی تشویق می‌شوند، بنابراین در هر لحظه دانش‌آموزان 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 (سیف، ۱۳۹۰). بنابراین ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق افزایش ظرفیت توجه فرد و توجه آگاهانه به فرایندهای ذهنی (کالدول و دیگران، ۲۰۱۰)، پذیرش بیشتری ایجاد کرده تا دانش‌آموزان با مهارت‌های جدید، کنجکاوی، ذهن باز و آگاهی از آنچه در حال آموختن آن هستند، یادگیری عمیق و غنی را تجربه کنند که این امر به نوبه خود موجب افزایش احساس کارآمدی و کاهش تنیدگی و اضطراب ناشی از احساس ناکارآمدی در آنها می‌شود. بنابراین در چنین موقعیتی فرسودگی تحصیلی اتفاق نمی‌افتد. از سوی دیگر بروج (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 و هم در نظم‌دهی بهبود می‌بخشد و در نتیجه پیشرفت تحصیلی را در پی خواهد داشت.

مسیری که در مدل مورد تأیید قرار نگرفت، به اثر غیرمستقیم ادراک محیط یادگیری بر فرسودگی تحصیلی مربوط می‌شود که با یافته‌های براون و رایان (۲۰۰۳) و های و سویتلند (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) همسو نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که هنوز به طور کامل در نظام آموزشی ما از برنامه درسی سازنده‌نگر و دانش‌آموزمحور استفاده نمی‌شود و

- of declining quality of education in Nigeria from administrative perspective: A case study of Dekina local government area. *Canadian Social Science*, 6, 183-198.
- Backović, D. V., Zivojinović, J. I., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012).** Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
- Beauchem, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008).** Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010).** A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *Journal of School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93.
- Brausch, B. D. (2011).** The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students. *PhD Dissertation, Eastern Illinois University*.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007).** In search of the third dimension of burnout. *Applied Psychology*, 56 (3), 460-472.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007).** Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003).** The benefits of being present: Mindfulness and its role in psy-
- (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *دانشور رفتار*، ۱۶ (۳۴)، ۱۳-۲۰.
- بهره‌روزی، ن.، شهینی‌بیلاق، م. و پورسید، س. م. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، تنیدگی ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، راهبرد فرهنگ، ۲۰، ۱۰۲-۸۴.
- حمیدی، ف. و حیدری‌زاده‌شیرازی، س. (۱۳۹۱). بررسی رابطه فراشناخت‌حالی و ذهن‌آگاهی دانشجویان با هوش معنوی آنان. *همایش ملی اسلام و آموزش علوم*، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش ششم). تهران: انتشارات دوران.
- صفایی، م.، رضایی، ع. م.، خسروی، م.، مهدوی غروی، م.، و بهرامیان، ط. (۱۳۹۱). *هنجاریابی پرسشنامه ادراکات محیط یادگیری*. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۶ (۱۶)، ۱۱۲-۱۳۰.
- عظیمی، م.، پیری، م. و زوار، ت. (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دوره متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰، ۱۲۸-۱۱۶.
- قاسمی، و. (۱۳۸۹). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس‌گرافیک*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- محمدی، ش. (۱۳۸۵). فرسودگی شغلی و سلامت روان‌شناختی در دبیران. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳ (۹)، ۲۳-۱۵.
- نریمانی، م.، آریان‌پور، س.، ابولقاسمی، ع. و احدی، ب. (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت روان‌جانبازان شیمیایی. *روان‌شناسی بالینی*، ۲ (۴)، ۷۱-۶۱.
- نعامی، ع. ب. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه چمران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- Adie, J., & Wakefield, C. (2011).** Perceptions of the teaching environment, engagement and burnout among University students on a sports-related degree programme in the UK. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(2), 74-84.
- Arong, F. E., & Ogbadu, M. A. (2010).** Major causes

- using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84, 453-459.
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2000).** School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2001).** Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321
- Kabat-Zinn, J. (2003).** Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kline, R. B. (2005).** *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.
- Langer, E. J. (1997).** *The power of mindful learning*. MA: Persesus Publishing, Cambridge.
- Larkin, W. K. (2012).** A newbie's impression: One student's mindfulness lessons. *Journal of Legal Education*, 61(4), 665-673.
- Lokuhetty, M., Warnakulasuriya, S., Perera, R., Silva, H., & Wijesinghe, H. (2010).** Students' perception of the educational environment in a medical faculty with an innovative curriculum in SriLanka. *Journal of Medical Education*, 4(1), 9-16.
- Maslach, C., & Leiter, P. (2005).** Reversing burnout: How to rekindle your passion for your work. *Engineering Management Review*, 38(4), 91-96.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990).** Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216
- Moneta, G. B. (2011).** Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H., & Greeson, J. (2010).** Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health*, 58, 433-442.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013).** The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Bio Med Central*, 12-18.
- Felton, T. M., Coates, L., & Christopher, J. C. (2013).** Impact of mindfulness training on counseling students' perceptions of stress. *Mindfulness*, 6(2), 159-169.
- Fisher, R. (2006).** Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151.
- Franco, C. (2009).** Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la Meditación zhuir [Reducing stress perception in students of teacher education through the practice of Meditación Fluir]. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109.
- Fredricks, J., Mc Colskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011).** *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Galan, F., Sanmartin, A., Polo, J., & Giner, L. (2011).** Burnout risk in medical students in Spain

- (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized: Waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105,787-804.
- Rupayana, D. D. (2010).** *Development and validation of a Student Academic Engagement Scale (SAENS)*. Unpublished PhD dissertation, Kansas State University.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010).** How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23, 53-70.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009).** Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 38(10), 1316-1327.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987).** Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 623-637.
- Santen, S. A., Holt, D. B., Kemp, J. D., & Hemphill, R. R. (2010).** Burnout in medical students: Examining the prevalence and associated factors. *Southern Medical Journal*, 103, 758-763
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. A. (2011).** Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493-528.
- Stark, R., Gruber, H., Renkl, A., & Mandl, H. (1998).** Instructional effects in complex learning: Do objective and subjective learning outcomes model in educational settings. *Personality and Individual Differences* , 50, 274-278.
- Montazeri, H., Beigzadeh, A., Shokoohi, M., Bazrafshan, A., & Esmaili, M. (2012).** Perceptions of students and clinical instructors of academic learning environments at Yazd University of Medical Sciences. *Research and Development in Medical Education*, 1(2), 65-70.
- Mörck, R., C. (2009).** Are metacognition and mindfulness related concepts? *Unpublished PhD dissertation, Department of Psychology, Örebro University.*
- Napoli, M. (2004).** Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Health Practice Review*,9, 31.
- Napoli, M., Krech, P., & Holley, L. (2005).** Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Nikodijević, A., Anđelković L. J., & Đoković, A. (2012).** Academic burnout among students at faculty of organizational sciences. *Journal for Theory and Practice Management*, 64(11), 47-53.
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2011).** Elementary students' scientific epistemological beliefs in relation to socio-economic status and gender. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 115-127.
- Rempel, K. (2012).** Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. 46(3), 201-220.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J.**

- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013).** Exploring the relationship between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian collage students. *The African Symposium, 13*(2), 37-44.
- Yang, H. J. (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.
- Zang, R., & Cham, G. R. (2007).** Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & Individual Differences, 43*, 1529-1542.
- converge? *Learning and Instruction, 8*(2), 117-129.
- Sweeney, J., Sorensen, C., & Kemis, M. (1994).** *Partners in education student survey: Middle/ high school*. Sacramento: Sacramento City Unified School District.
- Togari, T., Sato, M., Yamazaki, Y., & Otemori, R. (2011).** The Development of Japanese 13-tem version of Psychological Sense of School Membership Scale for Japanese Urban High School Students. *Journal of School Health, 7*, 62-72.
- Toppinen-Tanner, S. A., Ojaarvi, A., Vaananen, R., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005).** Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine, 31*, 18-27.

