

اثر بخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

سماطی و باقرسورای*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو از دی‌ماه تا اسفند سال ۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از مقیاس ارزیابی ناتوانی یادگیری و مصاحبه بالینی و تشخیصی انتخاب و به‌تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوا و شافلی (۲۰۰۷) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در فرسودگی تحصیلی به میزان ۶۲ درصد و در ابعاد خستگی به میزان ۲۰ درصد، بدبینی ۳۳ درصد، و ناکارآمدی ۳۹ درصد منجر شده است. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص دارد.

کلیدواژه‌ها: مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی، فرسودگی تحصیلی، اختلال یادگیری خاص.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران.
saba.talebi2025@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران.
sardary1152bagher@gmail.com

مقدمه

مشکلات یادگیری فراوانی وجود دارند که می‌توانند سلامت روان‌شناختی یا آینده کودک را با خطر مواجه کنند. از بین انواع این مشکلات می‌توان به اختلال یادگیری خاص^۱ اشاره کرد (زاغیان، اصلی‌آزاد و فرهادی، ۱۳۹۶). اختلال یادگیری خاص یک نوع مشکل عصب روان‌شناختی است که تقریباً ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان سنین مدرسه در سرتاسر جهان با آن درگیر هستند (آل-مماري، امام، ال-فوتایسی و کاظم، ۲۰۱۵). اختلال یادگیری در پنجمین راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی^۳ با خواندن نادرست و با زحمت کلمات، مشکل در درک معانی، مشکلات املائی، دشواری در نوشتن، سختی در محاسبه اعداد و مشکل در درک ریاضی تشخیص داده می‌شود که به‌تداخل در فعالیت‌های درسی و عملکرد شغلی یا فعالیت‌های روزمره زندگی فرد منجر می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا،^۴ ۲۰۱۳). کودکان مبتلا به اختلال یادگیری در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند (بوستان‌زر و رضایی، ۱۳۹۶). کودکان با اختلال یادگیری همبودی بالایی با سایر اختلالات روان‌شناختی نشان می‌دهند (فرح، فیاد، اپن، کیسر، سالمون و تابت،^۵ ۲۰۰۹).

یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند با اختلال یادگیری مرتبط باشد، فرسودگی تحصیلی^۶ است. فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (مرادی، فتحی، غریب‌زاده و فائیدفر، ۱۳۹۵). فرسودگی تحصیلی شامل سه بعد «خستگی»^۷، بدبینی^۸ و ناکارآمدی^۹ است. بعد خستگی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از حد در فعالیت‌های درسی بروز می‌کند. بعد بدبینی به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف، فقدان علاقه

1. Specific learning disorder(LDs)
2. Al-Mamari, Emam, Al-Futaisi and Kazem
3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders and fifth edition (DSM-5)
4. American psychiatric association
5. Farah, Fayyad, Eapen, Cassir, Salamoun and Tabet
6. Academic Burnout
7. Exhaustion
8. Cynicism
9. Inefficacy

نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی معنی پنداشتن آن‌ها و در نهایت، فقدان کارایی مربوط به تحصیل به صورت حالاتی همچون احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز داده می‌شود (کمال‌پور، عزیززاده فروزی و تیرگری، ۱۳۹۵). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی، انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالما-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۱، ۲۰۰۹). افرادی فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، غیبت مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در یادگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (قدم‌پور، فرهادی و نقی‌بیرانوند، ۱۳۹۵)

مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی^۲، از جمله مداخلاتی است که می‌توان برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص استفاده کرد. مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی یک رویکرد درمانی برخاسته از نظریه‌ای است که تیزدل، سگال و ویلیامز^۳ (۲۰۰۲؛ به نقل از هیلگار^۴، ۲۰۱۱)، براساس مدل کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۵ کابات-زین^۶ و با اضافه کردن اصول درمان شناختی به آن، با هدف جایگزینی هیجانات منفی با هیجانات خوشایند ایجاد کرده‌اند. هر دو برنامه مداخله بر پایه ذهن آگاهی بنا شده‌اند، با این حال، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در حوزه اختلالات مرتبط با استرس و درد به کار گرفته شده است (کابات زین و هان^۷، ۲۰۰۹). اما مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی اختصاصاً برای آموزش افراد افسرده برای رهایی از الگوهای فکری افسرده‌کننده‌ای^۸، که تصور می‌شود در بازگشت و عود^۹ نقش واسطه‌ای دارند، طراحی شده است (ما و تیزدل^۱، ۲۰۰۴).

1. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi
2. Mindfulness-based cognitive therapy
3. Teasdale, Segal and Williams
4. Hillgaar
5. Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)
6. Kabat-Zinn
7. Hanh
8. Depressogenic
9. Recovered Recurrently Depressed People

همچنین مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند برای افراد با سایر تشخیص های روان-پزشکی نیز مفید باشد (کرین و کویکن^۲، ۲۰۱۲). این برنامه درمانی ترکیبی از آموزش مراقبه ذهن آگاهانه و مداخلاتی از شناخت درمانی را شامل می شود. در طی تمرین های ذهن آگاهی، توانایی های خودتنظیمی از طریق تمریناتی با تمرکز بر توجه داخلی مانند آگاهی از تنفس، یا تمرکز بر اشیاء خارجی مانند صداها آموزش داده می شود که در هر دو شیوه توجه، تأکید اصلی بر تجربیات زمان حال است (دیکنسون، برکمن، آرچ و لیبرمن^۳، ۲۰۱۲)، و با یک دیدگاه غیرقضاوتی نسبت به افکار، احساسات و رفتارها (زیدان، جانسون، دایموند، دیوید و گولکاسیان^۴، ۲۰۱۰) در طی تمرینات ذهن آگاهی، می تواند به تغییر بی درنگ توجه از افکار غیرمرتبط در لحظه حال منتهی شود که منجر به نگرانی می شوند (هاسنکامپ، ویلسون-مندنهال، دانکن و بارسالو^۵، ۲۰۱۲). شواهد رو به رشدی وجود دارد که نشان می دهد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان با اختلال یادگیری به کاهش فرسودگی تحصیلی منجر می شود (پشت یافته و میردریکوند، ۱۳۹۷؛ آیدین سونبول و یرین گونری^۶، ۲۰۱۹؛ هال^۷، ۲۰۱۵)، در این راستا، کلارکسون، هدز، هادسون و پرویست^۸ (۲۰۱۸) در مطالعه ای اشاره کردند که مداخله ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی و خستگی در دانشجویان دارد. نتایج پژوهش خو، آن، دینگ، یوان، زایونگ و گو^۹ (۲۰۱۷) نشان داد بین ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. بادوام، شرهانی، کثیر و یونسی (۱۳۹۵) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که نمره فرسودگی تحصیلی و مؤلفه های خستگی و بی علاقتگی تحصیلی دانش آموزان پس از به کارگیری آموزش ذهن آگاهی به طور قابل توجهی نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است. والکر^{۱۰} (۲۰۱۸) در پژوهشی اشاره کرد که برنامه کاهش

1. Ma and Teasdale
2. Crane and Kuyken
3. Dickenson, Berkman, Arch and Lieberman
4. Zeidan, Johnson, Diamond, David and Goolkasian
5. Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan and Barsalou
6. Aydin Sünbül and Yerin Güneri
7. Hall
8. Clarkson, Heads, Hodgson and Probst
9. Xu, An, Ding, Yuan, Zhuang and Goh
10. Walker

استرس مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش سطوح فرسودگی و بخصوص فرسودگی عاطفی دارد.

دانش آموزان با اختلال یادگیری در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی بسیاری روبه‌رو می‌شوند و اگر عملکرد مناسبی نداشته باشند، سلامت روانی آن‌ها به خطر می‌افتد که این مسأله به افت تحصیلی، نگرش منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آن‌ها منجر می‌شود. در مقابل، انجام رفتار مناسب در این موقعیت‌ها به صورت خودانگیخته باعث احساس رضایت، امید و نگرش مثبت به تحصیل می‌شود (فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). با توجه به پژوهش‌های انجام شده، فرسودگی تحصیلی عامل بازدارنده مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری است و پیامدهای روانی و تحصیلی متعددی به دنبال دارد، و این در حالی است که تاکنون پژوهش‌های کمی به بررسی اثر بخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری اقدام کرده‌اند. لذا این پژوهش با هدف تعیین اثر بخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش

روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو از دی ماه تا اسفند سال ۱۳۹۷ بود که با توجه به دوره مشابه سال ۱۳۹۶ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، گال، بورگ و گال (۱۳۹۱) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است. لذا، از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج، و همچنین، با استفاده از مقیاس ارزیابی ناتوانی یادگیری^۱ و مصاحبه بالینی و تشخیصی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل براساس ضریب هوشی، سن و پایه تحصیلی هم‌تاسازی

1. Learning disability evaluation scale (LDES)

شدند. تمامی ۳۰ نفر آزمودنی شرکت کننده تا پایان مطالعه در پژوهش حضور داشتند و هیچ‌کدام از مطالعه خارج نشدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن ملاک‌های تشخیصی اختلال یادگیری خاص براساس معیارهای پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، دارا بودن ملاک‌های تشخیصی لازم در پرسشنامه ارزیابی ناتوانی یادگیری، دامنه سنی ۱۰ الی ۱۲ سال، تحصیل در پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی، موافقت کتبی والدین برای شرکت در پژوهش بود. دریافت درمان‌های دارویی و روان‌شناختی طی یک ماه گذشته، وجود ناتوانی‌های ذهنی، ابتلا به بیماری‌های جسمی مهم، وجود نشانه‌های روان‌پریشی در کودک هم به عنوان ملاک‌های خروج تعیین شدند.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش شرکت‌کنندگان دو گروه در مرحله پیش‌آزمون مقیاس فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند و بعد از اتمام جلسات درمانی، مجدداً هر دو گروه مقیاس فرسودگی تحصیلی را در مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند. با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان پژوهش دارای اختلال یادگیری خاص بودند بنابراین، فرایند اجرای پرسشنامه با کمک پژوهشگر انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مصاحبه بالینی و تشخیصی مبتنی بر پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات

روانی^۱: مصاحبه تشخیصی شامل معاینه مراجعان به همراه والدین بود که توسط روان‌شناس بالینی در حدود ۱ ساعت انجام شد. بررسی شامل گرفتن شرح حال، تاریخچه و بررسی علائم تشخیصی حال و گذشته بود. گزارش اولیه از مصاحبه تشخیصی شامل چگونگی رشد و تحول کودک و نحوه عملکرد وی در مدرسه، تاریخچه پزشکی (شامل جزئیاتی درباره داروهای مصرفی، خواب، ورزش و رژیم غذایی) و وضعیت خانوادگی (شامل بررسی شغل والدین، همسیره‌ها و بررسی وجود علائم روان‌پزشکی در کل خانواده) بود. در این پژوهش آزمودنی‌هایی که در پرسشنامه‌های ارزیابی ناتوانی یادگیری نمره‌های بالایی کسب کرده بودند، مورد مصاحبه بالینی و تشخیصی سازمان‌یافته قرار گرفتند. این مصاحبه به‌منظور ارزیابی و

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(DSM-V)

تشخیص دقیق اختلال یادگیری خاص انجام شد. آزمودنی‌هایی که دارای ملاک‌های پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) برای اختلال یادگیری خاص بوده و معیار خروج نداشتند به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش در نظر گرفته شدند.

آزمون ارزیابی ناتوانی یادگیری: این آزمون را مک‌کارنی^۱ و آرتود^۲ (۲۰۰۷) برای تشخیص اختلال یادگیری ساخته‌اند و شامل مقیاس‌های شنیدن^۳، فکر کردن^۴، صحبت کردن^۵، خواندن^۶، نوشتن^۷، هجی کردن^۸ و محاسبه کردن^۹ (ریاضیات) است. آزمون دارای ۸۸ گویه است که توسط والدین کودک (یا شخص آشنا به وضعیت تحصیلی و تکلیفی کودک) و در مقیاس لیکرت پاسخ داده می‌شود. نحوه نمره‌گذاری از ۰ تا سه براساس ۰ نامناسب برای سن از نظر تحولی، ۱ به ندرت، ۲ هر از گاهی و ۳ همیشه یا بیشتر اوقات است و سپس آزمون‌گر آن را تفسیر می‌کند. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده وجود اختلال بیشتر است (نوری‌زاده، میکائیلی‌منیع، رستمی و صادقی، ۱۳۹۱). مک‌کارنی و آرتود (۲۰۰۷) این مقیاس را در یک نمونه ۴۴۷۳ نفری از دانش‌آموزان سنین ۶ تا ۱۸ سال و در پایه‌های تحصیلی اول تا دوازدهم استانداردسازی کردند. پایایی آن به روش بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ به دست آمد. روایی همزمان آن نیز از طریق مقایسه با آزمون تشخیصی اختلالات یادگیری^{۱۰} انجام شد و نتایج نشان داد که بین خرده‌مقیاس‌های هر دو آزمون همبستگی معناداری وجود دارد. پایایی درونی این آزمون در تحقیق حاضر براساس آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۵ محاسبه شد.

مقیاس فرسودگی تحصیلی^{۱۱}: مقیاس فرسودگی تحصیلی را برسو، سالانوا و شافلی^{۱۲}

1. Mc Carney
2. Arthaud
3. Listening
4. Thinking
5. Speaking
6. Reading
7. Writing
8. Spelling
9. Mathematical Calculations
10. Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI)
11. Academic Burnout Scale (ABS)
12. Bresó, Salanova and Schaufeli

(۲۰۰۷) ساخته‌اند و سه حیطة فرسودگی، یعنی خستگی تحصیلی^۱، بدبینی تحصیلی^۲ و ناکارآمدی تحصیلی^۳ را می‌سنجد. این ابزار ۱۵ گویه دارد. هر کدام از گویه‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. خستگی تحصیلی، پنج ماده (۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳)، بدبینی تحصیلی چهار ماده (۲، ۵، ۱۱ و ۱۴)، و ناکارآمدی تحصیلی، شش ماده (۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵) دارد. شایان ذکر است که گویه‌های مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به صورت جملات مثبت مطرح شده‌اند و به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات فرسودگی تحصیلی از ۱۵ تا ۷۵ است، هر چه نمره افراد پایین‌تر باشد یعنی به سمت ۱ سوق کند، یعنی این افراد فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و هر چه نمره افراد بالاتر باشد و به سمت ۷۵ سوق کند، یعنی افراد فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۲۰۰۷) به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطة فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. روایی پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده‌اند. کمال‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند.

مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی: برای اجرای مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی از برنامه مداخله‌ای درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی تیزدل و همکاران (۲۰۰۲)؛ به نقل از هیلگار، (۲۰۱۱) استفاده شد. این برنامه در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی برگزار شد. شرح مختصر جلسه‌های درمانی در جدول (۱) ارائه شده است.

1. Academic Exhaustion
2. Academic Cynicism
3. Academic Inefficacy



جدول ۱: شرح مختصر جلسه‌های درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسه	محتوای جلسات
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی، لزوم استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی و آشنایی با هدایت خودکار، آشنایی با مراقبه، تکلیف: یک مراقبه کوتاه تنفس و بدن انجام می‌شود.
دوم	آموزش مراقبه وارسسی بدن، انجام تنفس آگاهانه و مراقبه ذهنی، تمرکز در مورد تمرین‌ها و حس کردن دقیق آن‌ها. تکلیف: مراقبه وارسسی بدن و معطوف‌کردن توجه به فعالیت‌های مداوم مختلف روزانه مثل مسواک‌زدن با توجه و تمرکز.
سوم	انجام سه دقیقه تنفس، انجام حرکات هوشیارانه، پیگیری تمرین‌های مراقبه و تمرکز بر تنفس آگاهانه و اعضای بدن به صورت یک تفکر ذهن آگاهانه از طریق دیدن یا شنیدن. تکلیف: تنفس سه دقیقه‌ای همراه با ذهن آگاهی.
چهارم	ماندن در لحظه حاضر، ۵ دقیقه دیدن یا شنیدن با شیوه آگاهانه، کشف تجارب ناخوشایند، کشف و تعریف مسأله خودتنظیمی یادگیری و تمرکز متناوب بر فرایندهای هیجانی همچون اضطراب و افسردگی. تکلیف: مراقبه تنفس همراه با ذهن آگاهی و قدم زدن ذهن آگاه.
پنجم	تأکید بر چگونگی واکنش نشان‌دادن به آنچه که فکر و احساس می‌شود، کشف تأثیرات تمرین‌های مراقبه بر ذهن و بدن و تمرین واکنش به الگوهای عادی شده. تکلیف: تأمل در وضعیت نشسته، انجام تمرین به‌منظور کاوش راهی برای گشایش درونی به سوی ذهن.
ششم	آموزش نظارت آگاهانه، برقرار کردن رابطه با افکار، آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، آموزش توجه به ذهن، توجه بدون قضاوت به افکار و اجازه دادن برای ورود و پذیرش آن‌ها. تکلیف: فضای سه دقیقه‌ای تنفس-طبق روال قاعده‌ای سه بار در یک روز، فضای سه دقیقه‌ای تنفس به‌عنوان راهبرد مقابله‌ای در زمان تجربه احساسات ناخوشایند.
هفتم	چشم‌ها کاملاً بسته از زمان شروع تا زمانی که احساس کردید یک دقیقه شده چشم‌ها را باز کرده آن‌هایی که خیلی عجول هستند، کار زیاد دارند و آن‌هایی که از یک دقیقه می‌گذرد. معمولاً کارشان با تأخیر انجام می‌دهند مشکل این‌که در تخمین زمان اشتباه می‌کنند یا با زمان مسابقه گذاشته‌اند. تکلیف: مدیریت زمان در کارهای روزمره
هشتم	تمرین وارسسی بدن، بازنگری تکالیف خانگی، بازنگری و مرور کل برنامه، بحث درباره این‌که چگونه به بهترین نحو، تحرک و نظم‌ی ادامه یابد که در هفته‌های گذشته چه در تمرین‌های منظم و چه در تمرین‌های غیرمنظم ایجاد شده است. وارسسی و بحث درباره برنامه‌ها و یافتن دلایل مثبت برای ادامه تمرین، پایان‌دادن به برنامه با آخرین مراقبه. تکلیف: اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

با توجه به یافته‌ها میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۱/۰۷، برای گروه کنترل ۱۱/۳۳ و برای کل آزمودنی‌ها ۱۱/۲۰ بود. همچنین، ۴۶/۷ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه پنجم و ۵۳/۳ درصد نیز در پایه ششم مشغول تحصیل بودند.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معناداری
خستگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۸/۴۷	۱/۸۵	۰/۹۴۲	۰/۴۱۲
	کنترل	پس‌آزمون	۱۴	۱۹	۱۶/۰۷	۱/۶۲	۰/۹۱۶	۰/۱۶۹
تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۷/۹۳	۱/۹۱	۰/۹۱۶	۰/۱۶۸
	کنترل	پس‌آزمون	۱۴	۲۰	۱۶/۷۳	۱/۹۸	۰/۹۲۷	۰/۲۴۵
بدینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۱۸	۱۶/۱۳	۱/۵۵	۰/۹۱۹	۰/۱۸۷
	کنترل	پس‌آزمون	۱۲	۱۷	۱۳/۶۰	۱/۴۵	۰/۹۲۳	۰/۲۲۴
تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲	۱۹	۱۵/۴۰	۱/۹۵	۰/۹۶۱	۰/۷۱۴
	کنترل	پس‌آزمون	۱۲	۱۸	۱۴/۶۷	۱/۶۸	۰/۹۵۴	۰/۵۹۴
ناکارآمدی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶	۲۷	۲۲/۶۰	۳/۲۹	۰/۹۳۳	۰/۳۰۰
	کنترل	پس‌آزمون	۱۵	۲۵	۱۹/۹۳	۳/۰۳	۰/۹۶۰	۰/۶۹۹
تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶	۲۶	۲۱/۸۰	۲/۸۸	۰/۹۴۰	۰/۳۸۶
	کنترل	پس‌آزمون	۱۷	۲۵	۲۰/۷۳	۲/۲۵	۰/۹۷۵	۰/۹۲۴
فرسودگی	آزمایش	پس‌آزمون	۵۱	۶۳	۵۷/۲۰	۳/۵۱	۰/۹۷۰	۰/۸۶۰
	کنترل	پس‌آزمون	۴۴	۵۵	۴۹/۶۰	۳/۶۸	۰/۹۳۹	۰/۳۷۶
تحصیلی	آزمایش	پس‌آزمون	۵۱	۶۳	۵۵/۱۳	۳/۵۴	۰/۹۲۰	۰/۱۹۳
	کنترل	پس‌آزمون	۴۵	۶۰	۵۲/۱۳	۳/۵۰	۰/۹۷۱	۰/۸۷۱

با توجه به جدول (۲) شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن دارای سطح میانگین مشابهی هستند، ولی در پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های مربوطه شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین پایین‌تری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) حاکی

از نرمال بودن توزیع داده‌ها در فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن بوده ($p > 0.05$) و پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۳: نتایج همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه

متغیر وابسته	آزمون لون			آزمون M باکس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی
	F	df1	df2	
خستگی تحصیلی	۱/۰۷	۱	۲۸	M=۷/۶۵ باکس
بدبینی تحصیلی	۰/۳۲۶	۱	۲۸	F=۱/۱۲
ناکارآمدی تحصیلی	۰/۹۳۶	۱	۲۸	M=۰/۳۴۴ معناداری

نتایج آزمون لون و آزمون ام‌باکس ($F=1/12, P=0/344$) در جدول (۳)، حاکی از برقراری پیش فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بود. پیش فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته بررسی شد که نتایج آن در جدول (۴) حاکی از برقراری این پیش فرض‌ها برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بود. همچنین، با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان‌دهنده آن است که ۶۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی مربوط به تأثیر مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی است ($F=13/00, P=0/0001, \eta^2=0/629$).

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین‌گروهی میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه پیش‌آزمون	۰/۶۹۷	۱	۰/۶۹۷	۰/۵۶۳	۰/۴۶۱	۰/۰۲۵	
خستگی	پیش‌آزمون	۴۵/۴۲	۱	۴۵/۴۲	۳۵/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۶
تحصیلی	گروه	۸/۲۵	۱	۸/۲۵	۶/۴۲	۰/۰۱۸	۰/۲۰۴
خطا		۳۲/۱۱	۲۵	۱/۲۸			
گروه پیش‌آزمون	۰/۰۵۷	۱	۰/۰۵۷	۰/۰۴۸	۰/۸۲۸	۰/۰۰۲	
بدبینی	پیش‌آزمون	۳۲/۱۳	۱	۳۲/۱۳	۲۶/۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۳
تحصیلی	گروه	۱۵/۲۱	۱	۱۵/۲۱	۱۲/۴۶	۰/۰۰۲	۰/۳۳۳
خطا		۳۰/۵۳	۲۵	۱/۲۲			
گروه پیش‌آزمون	۱/۰۸	۱	۱/۰۸	۰/۸۲۲	۰/۳۷۴	۰/۰۳۶	
ناکارآمدی	پیش‌آزمون	۱۵۵/۰۸	۱	۱۵۵/۰۸	۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲۹
تحصیلی	گروه	۲۰/۲۴	۱	۲۰/۲۴	۱۲۱	۰/۰۰۱	۰/۳۸۸
خطا		۳۱/۹۶	۲۵	۱/۲۸			

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ($F=6/42, \eta^2=0/204$)، بدبینی تحصیلی ($F=12/46, \eta^2=0/333$) و ناکارآمدی تحصیلی ($F=15/83, \eta^2=0/388$) شده است. لذا، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی شامل خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نسبت به گروه کنترل منجر شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی شامل خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص موثر است.



بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. یافته پژوهش نشان داد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در نمره کل فرسودگی تحصیلی به میزان ۶۳ درصد و همچنین در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۲۰ درصد، بدبینی تحصیلی ۳۳ درصد و ناکارآمدی تحصیلی ۳۹ درصد منجر شده است. لذا، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نسبت به گروه کنترل منجر شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص موثر است. این یافته با یافته‌های بادوام و همکاران (۱۳۹۵)، حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)، رحمتی (۱۳۹۴)، کلارکسون و همکاران (۲۰۱۸)، والکر (۲۰۱۸)، خو و همکاران (۲۰۱۷) و هال (۲۰۱۵) همسو است. به طوری که کلارکسون و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کردند که مداخله ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی و خستگی و افزایش تاب‌آوری در دانشجویان می‌شود. هال (۲۰۱۵) مطرح کرد که آموزش ذهن آگاهی به طور قابل توجهی بر کاهش سطح فرسودگی مؤثر است. حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴) و رحمتی (۱۳۹۴) اشاره کردند که رابطه معناداری بین ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد و ذهن آگاهی قادر به پیش‌بینی معنادار فرسودگی تحصیلی دانش آموزان است. پیاتکوسکا^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی مطرح کرد که ذهن آگاهی رابطه معناداری با فرسودگی دارد و همچنین قادر به پیش‌بینی معنادار فرسودگی دانشجویان است. تیلور و میلر^۲ (۲۰۱۶) اشاره کردند که فرایندهای ذهن آگاهی با سطح بالای عملکرد و سطح پایین فرسودگی مرتبط است. دورته و پینتو-گویا^۳ (۲۰۱۶) اشاره کردند که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی به طور قابل توجهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی، استرس و خستگی دانشجویان مؤثر است.

1. Piatkowska
2. Taylor and Millear
3. Duarte and Pinto-Gouveia

ذهن آگاهی، یک آگاهی پذیرا و بدون قضاوت از وقایع جاری است. آگاهی که بر اثر توجه روی هدف، در لحظه جاری، بدون استنتاج لحظه به لحظه ایجاد می‌شود. افراد ذهن آگاه، واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند (براون، ریان و کرسول^۱، ۲۰۰۷). در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، عموماً از ابهامات موجود در آینده، شکست‌های اتفاق افتاده در گذشته و چالش‌های تحصیلی متعدد رنج می‌برند و برای برنامه‌ریزی به منظور فائق آمدن بر چالش‌ها و مدیریت آن قابلیت زیادی ندارند (تورکال، ریچاردسون، کلین و گیموند^۲، ۲۰۱۸). نظر به اینکه در برنامه آموزش ذهن آگاهی 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 دل بسته نبودن و رها بودن به آزمودنی‌ها آموزش داده می‌شود (طاهری، درتاج، دلاور و سعادت‌شامیر، ۱۳۹۷)، این موارد موجبات زندگی در زمان حال و قابلیت حل مسأله هدفمند را برای آزمودنی‌ها فراهم می‌کند که این قابلیت‌ها می‌تواند آنچنان که یافته‌ها نشان داد فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد.

در جمع‌بندی کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که ذهن آگاهی به واسطه کاهش تنش ماهیچه‌ای، به تغییراتی در اضطراب و نگرانی منجر می‌شود. راهبردهای مورد استفاده در این تمرین، رابطه فرد با تجارب درونی‌اش را تغییر می‌دهد و باعث می‌شود به پاسخ‌های مضطرب‌کننده توجه کند و به جای اجتناب، تشویق می‌شود تا با آن‌ها مواجه شود و آن‌ها را بپذیرد و این موضوع زمینه را برای کاهش فرسودگی تحصیلی فراهم می‌کند. ذهن آگاهی از طریق ایجاد آگاهی نسبت به افکار، رفتار، هیجانات و احساسات، سبب ایجاد شکل خاصی از توجه می‌شود که در آن دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن در مورد رخدادها و کنش‌ها و واکنش‌ها نقش اصلی را به عهده دارند. از این رو، به نظر می‌رسد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بسیاری از ابعاد اثرگذار در فرسودگی تحصیلی را تحت

1. Brown, Ryan and Creswell
2. Turkal, Richardson, Cline and Guimond

تأثیر قرار داده و از این طریق در کاهش آن مؤثر است.

در کل نتایج تحقیق حاضر از لحاظ تجربی شواهدی را فراهم ساخت که نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است. انجام پژوهش بر روی دانش‌موزان دختر پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی، نبود مرحله پیگیری، وجود مشکلاتی در روند اجرای برخی از تکنیک‌های انتراسی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و استفاده از مقیاس خودگزارشی برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود از مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی دانش‌آموزان عادی مدارس ابتدایی و راهنمایی استفاده شود. در راستای نیل به یافته‌های عمیق‌تر، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مرحله پیگیری دو ماهه در نظر گرفته شود. با توجه به این که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است بنابراین، پیشنهاد می‌شود از این درمان برای بهبود وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان در معرض خطر اختلالات یادگیری مدارس ابتدایی استفاده شود.

تشکر و قدردانی

از کلیه شرکت‌کنندگانی که در مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو ما را در انجام این پژوهش یاری کردند سپاسگزار می‌شود.

منابع

- بادوام، کریم، شرهانی، محمدعلی، کثیر، صادق و یونسی، عیدان (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران - بابل، مؤسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران. بوستان زر، رعنا و رضایی، سعید (۱۳۹۶). طراحی برنامه مداخله‌ای توجه متمرکز و تقسیم‌شده و بررسی اثربخشی آن بر هوشبهر حافظه فعال در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۷(۱): ۲۵-۷.
- پشت‌یافته، آسیه و میردریکوند، فضل‌اله (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و تاب‌آوری در بیماران وابسته به شیشه شهر دزفول. *نشریه*

- پژوهش توانبخشی در پرستاری، ۵ (۱): ۶۷-۶۱.
- حسن نیا، سمیه و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. *روان‌شناسی تحولی*، ۱۲ (۴۵): ۶۱-۷۳.
- رحمتی، مه‌ری (۱۳۹۴). *رابطه الگوهای یادگیری سازگار، باورهای ضمنی هوش و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی.
- زاغیان، مهشید، اصلی آزاد، مسلم و فرهادی، طاهره (۱۳۹۶). مقایسه نیمرخ حافظه فعال کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی و کودکان مبتلا به نارساخوانی با کودکان بهنجار. *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۴ (۱): ۱۱۹-۱۲۹.
- طاهری، فرناز، درتاج، فریبرز، دلاور، علی و سعادت‌شامیر، ابوالطالب (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۴ (۴): ۱۵۸-۱۷۴.
- فولادی، اسما، کجیاف، محمدباقر و قمرانی، امیر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۳): ۱۰۳-۹۳.
- قدم‌پور، عزت‌اله، فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۲): ۶۰-۶۸.
- کمال‌پور، سمیه، عزیززاده فروزی، منصوره و تیرگری، بتول (۱۳۹۵). بررسی رابطه تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۳ (۵): ۴۸۷-۴۷۶.
- گال، دامین. مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- مرادی، مسعود، فتحی، داود، غریب‌زاده، رامین و فائیدفر، زیبا (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷ (۳): ۲۴۸-۲۵۶.
- نوری‌زاده، نرگس، میکائیلی‌منیع، فرزانه، رستمی، رضا و صادقی، وحید (۱۳۹۱). اثربخشی نوروفیدبک بر اختلال یادگیری همبود با اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. *مجله ناتوانی‌های*

- Al-Mamari, W. S., Emam, M. M., Al-Futaisi, A. M. and Kazem, A. M. (2015). Comorbidity of Learning Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in a Sample of Omani Schoolchildren. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 15(4): e528–e533.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5) Washington, DC.
- Aydin Sünbül, Z. and Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139: 337-342.
- Badavam, K., Sherhani, M. A., Kathir, S. and Younesi, E. (2016). The effectiveness of mindfulness training on high school students' burnout. *Second national conference on educational and social psychology*, mazandaran-babol, koume-elm-avarant scientific and research institute. (Text in Persian).
- Boustanzar, R. and Rezayi, S. (2017). Developing intervention program focused and divided attention and investigating its effectiveness on working memory iq in children with specific learning disorder. *Journal of learning disabilities*, 7(1): 7-25. (Text in Persian).
- Bresó, E., Salanova, M. and Schaufeli, W. B. (2007), In Search of the “Third Dimension” of Burnout: Efficacy or In efficacy? *Applied Psychology*, 56: 460–478.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. and Creswell, J. D. (2007). Addressing Fundamental Questions about Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18, 272-281.
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D. and Probst, H. (2018). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot study. *Radiography*. doi:10.1016/j.radi.2018.08.003.
- Crane, R. S. and Kuyken, W. (2012). The Implementation of Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Learning From the UK Health Service Experience. *Mindfulness*, 4(3): 246-254.
- Dickenson, J., Berkman, E.T., Arch, J. and Lieberman, M.D. (2012). Neural correlates of focused attention during a brief mindfulness induction. *Soc Cognit Affect Neurosci*, 8: 40 47.
- Duarte, J. and Pinto-Gouveia, J. (2016). Effectiveness of a mindfulness-based intervention on oncology nurses' burnout and compassion fatigue symptoms: A non-randomized study. *Int J Nurs Stud*, 64, 98-107.
- Farah, L.G., Fayyad, J. A., Eapen, V., Cassir, Y., Salamoun, M. M., Tabet, C. C. and et al. (2009). ADHD in the Arab world: A review of epidemiologic studies. *J Atten Disord*, 13: 211–222. doi: 10.1177/1087054708325976

- Fooladi, A., Kajbaf, M. and Ghamarani, A. (2016). Effectiveness of academic buoyancy training on academic meaning and academic performance of third grade girl students at the first period of high school in mashhad city. *Research in school and virtual learning*, 4(15): 93-103. (Text in Persian).
- Gal, D. M., Borg, W. and Gall, J. (2012). *Qualitative and Quantitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology* (Volume I), Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran: Post Publications. (Text in Persian).
- Ghadampour, E., Farhadi, A. and Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Rme*, 8 (2), 60-68. (Text in Persian).
- Hall, P. K. (2015). *Mindfulness based intervention in reducing burnout syndrome in geriatric healthcare providers in chinese population: A case study* (Order No. 3735216). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1738947440).
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C.D., Duncan, E. and Barsalou, L.W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: a fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *Neuroimage*, 59: 750-760.
- Hassannia, S. and Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout: structural equation modeling. *Journal of developmental psychology*, 12(45), 73-61. (Text in Persian).
- Hillgaar, S. D. (2011). *Mindfulness And Self Regulated Learning*. Master's Thesis in Social and Community Psychology. Trondheim.
- Kabat-Zinn, J. and Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, Delta. New York: Random House Publishing Group.
- Kamalpour, S., Azizzade Forouzi, M. and Tirgary, B. (2016). A study of the relationship between resilience and academic burnout in nursing students. *Strides Dev Med Educ*, 13(5): e57533. (Text in Persian).
- Ma, S. H. and Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *J Consult Clin Psychol*, 72(1): 31-40.
- McCarney, S. and Arthaud, T. (2007). *Learning Disability Evaluation Scale – Renormed*. Second Edition. (LDES-R2).
- Moradi, M., Fathi, D., Gharibzadeh, R. and Faedfar, Z. (2016). A comparison of academic burnout, academic procrastination and feelings comparison of academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with and without learning disabilities. *J Urmia Univ Med Sci*, 27 (3): 248-256. (Text in Persian).
- Nourizade, N., Mikeeli manee, F., Rostami, R. and Sadeghi, V. (2013). The effectiveness of neurofeedback training on comorbid LD and ADHD. *Journal of*

- Learning Disabilities*, 2(2): 123-158. (Text in Persian).
- Piatkowska, J. M. (2014). *The Relationship between Mindfulness and Burnout among Master of Social Work Students*. Dissertations and Teses. Paper 1962.
- Poshtyaft, A. (2018). The effectiveness of education awareness of social self-efficacy and resilience in the patients depends on glass. *Iranian journal of reheanilitation in nursing*, 5 (1): 61-67. (Text in Persian).
- Rahmati, Mehri. (2015). The Relationship between Adaptive Learning Patterns, Implicit Intelligence Beliefs and Mindfulness with Academic Burnout in Kermanshah High School Girl Students. Master's thesis, University of Razi. (Text in Persian).
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. and Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1): 48-57.
- Taheri, F., Dortaj, F., Delavar, A. and Seadatee Shamir, A. (2019). The effectiveness of mindfulness program on academic engagement: the mediating roles of academic stress and academic burnout. *Journal of psychological studies*, 14(4): 157-174. (Text in Persian).
- Taylor, N. Z. and Millear, P. M. R. (2016). The contribution of mindfulness to predicting burnout in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 89: 123-128.
- 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.
- Walker, D. (2018). *Examining the effects of a brief mindfulness-based stress reduction program on burnout in mental health professionals* (Order No. 10838182). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2085224775).
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y. and Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116: 405-409.
- Zaghian, M., Asli Azad, M. and Farhadi, T. (2017). Comparison of the working memory profile of children with attention deficit/ hyperactivity disorder (adhd) and children with dyslexia with normal children. *Journal of child mental health*, 4 (1): 119-128. (Text in Persian).
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z. and Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognit*, 19 (2): 597–605.

**The Effectiveness of Mindfulness-based cognitive
intervention on Reducing Academic Burnout in
Students with Specific learning disorder**

Saba Talebi¹ and Bagher Sardary*²

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of Mindfulness-based cognitive intervention on reducing academic burnout in students with special learning disorder. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design and control group. The research population included 180 female students with special learning disorder who referred to the Neshat Learning Disorders Center in Mako from January to March 2016. A sample of 30 students was selected by purposive sampling method using the Learning Disability Assessment Scale and clinical and diagnostic interviews and were randomly assigned into experimental and control groups. Data collection tools was Bresó, Salanova, and Schaufeli (2007) Academic Burnout Questionnaire. Data analysis was performed using Analysis of Covariance in SPSS version 26. Findings showed that mindfulness-based cognitive intervention led to a significant difference between groups by 62% in academic burnout and in the dimensions of fatigue by 20%, pessimism by 33%, and inefficiency by 39%. According to the obtained results, it can be suggested that mindfulness-based cognitive intervention has a significant effect on reducing academic burnout in students with special learning disabilities.

Keywords: *Mindfulness-Based Cognitive Intervention, Academic Burnout, Specific Learning disorder.*

1. M. A. of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran. saba.talebi2025@gmail.com

2. Corresponding Author: Assistant Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran. sardary1152bagher@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.29325.2898

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4975.html