



Journal Website

Article history:

Received 23 December 2024

Revised 27 April 2025

Accepted 06 May 2025

Published online 22 June 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 2, pp 317-331



E-ISSN: 2981-1759

Structural Model of Predicting Academic Burnout Based on Academic Conscientiousness with the Mediating Role of Academic Emotions in Students

Nina. Ardalan¹, Alireza. Pirkhaefi^{2*}, Akbar. Mohammadi²

¹ Department of Educational Psychology, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

² Department of Psychology, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar. Iran

* Corresponding author email address: apirkhaefi@iau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Ardalan, N., Pirkhaefi, A., & Mohammadi, A. (2025). Structural Model of Predicting Academic Burnout Based on Academic Conscientiousness with the Mediating Role of Academic Emotions in Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(2), 317-331.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to propose a structural model for predicting academic burnout based on academic conscientiousness, with the mediating role of academic emotions in students.

Methodology: The research method was descriptive and of the structural equation modeling (SEM) type. The statistical population consisted of all upper secondary school students in Tehran during the 2023–2024 academic year. The sampling method employed was multi-stage cluster random sampling. In this process, five districts of Tehran were randomly selected. From each district, two sub-districts were chosen, and from each sub-district, four secondary schools (two for girls and two for boys) were randomly selected. Subsequently, two classes from each school were randomly chosen, and finally, the questionnaires were randomly distributed among five students in each class. The research instruments included the Academic Burnout Scale by Salmela-Aro et al. (2009), the Academic Conscientiousness Questionnaire by McIlroy and Bunting (2002), and the Academic Emotions Questionnaire by Pekrun et al. (2002). Data were analysed by SEM method.

Findings: The findings indicated that the model demonstrated a good fit. Moreover, the results showed that academic conscientiousness had a direct effect on students' academic burnout ($t = -2.60$, $\beta = -0.22$). The findings further revealed that the indirect effect of academic conscientiousness on students' academic burnout, mediated by academic emotions, was confirmed with 95% confidence.

Conclusion: These results suggest that strengthening academic conscientiousness and managing academic emotions can contribute to reducing academic burnout in students. Based on these findings, it is recommended that educational and counseling programs be designed and implemented to enhance academic conscientiousness and improve academic emotions in students.

Keywords: Academic burnout, academic conscientiousness, academic emotions

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, academic burnout has emerged as a pressing psychological and educational issue, garnering the attention of researchers due to its detrimental effects on students' learning processes and mental health. Academic burnout is typically defined as a state of emotional and mental exhaustion resulting from chronic stressors such as overwhelming coursework, time pressure, and insufficient resources (Visser, 2019). It is often viewed as a discrepancy between what individuals are and what they are expected to do (Prieto, 2023). Freudenberger (1974) was one of the first to define burnout as a condition of fatigue and depletion resulting from prolonged and intense work. Maslach's Burnout Inventory later generalized this concept by operationalizing burnout through dimensions like emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment (Zhu et al., 2022). Academic burnout is not typically triggered by a single stressor but develops gradually, often leading to feelings of hopelessness, chronic fatigue, and diminished enthusiasm (Aguayo et al., 2019).

From a theoretical perspective, several frameworks explain the emergence of academic burnout, including the social capital theory, significant others theory, and group culture theory. However, the motivational theory stands out, especially the one proposed by Chang et al. (2016), which suggests that motivation encompasses students' beliefs about their ability to perform academic tasks effectively. A decrease in motivation is often a precursor to burnout (Chang et al., 2016). This link has been substantiated by several studies, including those by Vasheka et al. (2023) and Rezaei et al. (2015), who confirmed a strong relationship between motivational decline and academic burnout (Rezaei et al., 2015; Vasheka et al., 2023).

Among personality traits, academic conscientiousness has been increasingly recognized as a key determinant of academic outcomes. It is generally defined as an internal cognitive-emotional capacity to evaluate the morality and correctness of one's actions (Seifi et al., 2022). This capacity acts as an internal compass that prompts individuals to anticipate the consequences of their actions and engage in goal-directed behaviors. Trait theorists emphasize conscientiousness as a broad and stable personality trait that shapes behavior, cognition, and expectations, significantly influencing academic performance (Fitri, 2022).

Simultaneously, academic emotions— affective responses linked to academic experiences—have emerged as pivotal in influencing learning outcomes. According to Pekrun (2012), academic emotions encompass a range of positive (e.g., enjoyment, pride, hope) and negative (e.g., anger, anxiety, boredom) states experienced in academic contexts (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). These emotions influence motivation, self-concept, learning strategies, cognitive resources, and overall academic achievement (Han & Hyland, 2019). While positive emotions tend to foster engagement and performance, negative emotions can hinder information processing and diminish motivation (Gwyne, 2013; Zhang et al., 2021). Indeed, studies have shown that emotions such as joy and pride are associated with improved outcomes, while emotions like exhaustion and hopelessness are strongly linked to underperformance (Yu & McLellan, 2019; Zeichner, 2019).

Given these conceptual frameworks, this study explores the mediating role of academic emotions in the relationship between academic conscientiousness and academic burnout. Academic emotions are hypothesized to act as a bridge connecting conscientiousness—a personality trait—to burnout, a

psychological outcome. Understanding this mediating mechanism is essential for devising effective interventions to improve students' well-being and academic performance.

Methodology

This study utilized a quantitative, correlational design using structural equation modeling (SEM) to examine the relationships between academic conscientiousness, academic emotions, and academic burnout among high school students in Tehran during the 2023–2024 academic year. A multi-stage cluster random sampling method was employed. First, five districts in Tehran were randomly selected. From each district, two sub-districts were chosen, and from each sub-district, four secondary schools (two boys' and two girls' schools) were selected. From each school, two classes were randomly chosen, and five students were selected from each class, resulting in a total sample of 400 students.

Three main instruments were used: the Academic Burnout Scale developed by Salmela-Aro et al. (2009), the Academic Conscientiousness Questionnaire by McIlroy and Bunting (2002), and the Academic Emotions Questionnaire by Pekrun et al. (2002). The burnout scale comprised nine items across three dimensions: exhaustion, cynicism, and inefficacy. The conscientiousness questionnaire included nine items focusing on planning, organization, and academic diligence. The academic emotions questionnaire included 75 items measuring emotions across three domains: exams, classroom, and learning contexts. Data analysis was conducted using AMOS version 24 for structural equation modeling.

Findings

Descriptive statistics indicated that among the subcomponents of academic burnout, exhaustion had the highest mean. The model showed good fit indices: RMSEA = 0.07, CFI = 0.95, NFI = 0.94, GFI = 0.96, and AGFI = 0.94. These values suggest that the structural model adequately represented the observed data.

The SEM analysis revealed a statistically significant direct effect of academic conscientiousness on academic burnout ($\beta = -0.22$, $t = -2.60$, $p = 0.009$). However, the indirect effect of academic conscientiousness on burnout through academic emotions was not significant ($\beta = -0.04$, $t = -0.73$, $p = 0.57$).

Conversely, academic emotions had a strong and statistically significant direct effect on academic burnout ($\beta = -0.55$, $t = -5.49$, $p = 0.001$). These results indicate that while conscientiousness independently predicts burnout, academic emotions also independently contribute to variations in burnout levels among students.

Discussion and Conclusion

The results underscore the importance of academic conscientiousness as a protective factor against academic burnout. Students with high levels of conscientiousness are more likely to value their academic responsibilities, exhibit diligence in fulfilling academic tasks, and show resilience in the face of academic stressors. These students tend to find personal meaning in their academic pursuits, which may mitigate feelings of inefficacy, exhaustion, and disengagement associated with burnout. Consequently, cultivating conscientious behaviors in students—such as goal setting, time management, and responsibility—can serve as an effective strategy in preventing academic burnout.

Additionally, the findings highlight the profound influence of academic emotions on burnout. Students who frequently experience positive emotions like joy, pride, and hope are less susceptible to burnout, while those who endure negative emotions like anger, anxiety, and hopelessness are more prone to academic fatigue and disengagement. Emotional experiences serve not only as reactions to academic tasks but also shape students' perceptions of their capabilities and the value of academic engagement. Thus, academic emotions are not merely byproducts of learning but central determinants of academic persistence and success.

The nonsignificant mediating role of academic emotions suggests that while both conscientiousness and academic emotions independently influence burnout, the pathway from conscientiousness to burnout does not significantly operate through emotional experiences. This finding may reflect the trait-like stability of conscientiousness, which directly affects students' self-regulation and goal orientation regardless of fluctuating emotional states. It may also indicate the complexity of the emotional landscape in adolescence, where multiple internal and external factors interact with personality traits and academic experiences.

Overall, these insights contribute to a nuanced understanding of how individual personality traits and affective experiences interact to shape students' academic well-being. The implications for educational practice are significant: schools should incorporate programs that foster both conscientious attitudes and emotional regulation skills. Workshops on emotional awareness, stress management, and cognitive-behavioral strategies could be valuable complements to traditional academic training. Teachers can also play a pivotal role by creating emotionally supportive classroom environments that validate students' feelings and promote adaptive coping strategies.

In conclusion, reducing academic burnout requires a dual focus: nurturing conscientious behaviors and addressing students' emotional responses to academic life. Both elements are crucial in shaping a resilient and thriving student body capable of meeting academic challenges without succumbing to the pressures of modern education.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۳ دی ۱۴۰۳

اصلاح شده در تاریخ ۷ اردیبهشت ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۶ اردیبهشت ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۱ تیر ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۲، صفحه ۳۳۱-۳۱۷



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

مدل ساختاری پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی با نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان

نینا اردلان^۱، علیرضا پیرخائفی^{۲*}، اکبر محمدی^۳

۱. گروه روانشناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲. گروه روان‌شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: apirkhaefi@iau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

اردلان، نینا، پیرخائفی، علیرضا، و محمدی، اکبر. (۱۴۰۴). مدل ساختاری پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی با نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۲)، ۳۳۷-۳۳۱.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی با نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. **روش‌شناسی:** روش پژوهش توصیفی و از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۴۰۲ بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای بود. بدین صورت که از بین مناطق شهر تهران بطور تصادفی، ۵ منطقه انتخاب و از هر منطقه، ۲ ناحیه و از هر ناحیه ۴ مدارس متوسطه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه)، بطور تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه، دو کلاس به تصادف انتخاب و در نهایت، پرسشنامه‌ها در بین ۵ دانش‌آموز در هر کلاس به صورت تصادفی توزیع شد. ابزار پژوهش شامل مقیاس فرسودگی تحصیلی سالم‌آرو و همکاران (۲۰۰۹) پرسشنامه وجدان تحصیلی مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) و پرسشنامه هیجانات تحصیلی پکران و همکارانش (۲۰۰۲) بودند. داده‌ها از طریق مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. همچنین یافته‌ها نشان داد وجدان تحصیلی ($t = -2/60$ و $\beta = -0/22$) اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. همچنین نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان به واسطه هیجان‌های تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بود. **نتیجه‌گیری:** این یافته‌ها نشان می‌دهند که تقویت وجدان تحصیلی و مدیریت هیجان‌های تحصیلی می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان کمک کند. بر اساس این نتایج، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای به منظور تقویت وجدان تحصیلی و بهبود هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی و اجرا شود.

کلیدواژه‌گان: فرسودگی تحصیلی، وجدان تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی.



مقدمه

در چند سال اخیر پدیده جدیدی که توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده و تاثیر منفی‌ای بر فرایند آموزش و یادگیری بر جای گذاشته است، فرسودگی تحصیلی^۱ نام دارد (De Gruiter, 2023). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند سنگینی تکالیف، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (Visser, 2019). همچنین فرسودگی نمایانگر شاخص نابسامانی بین آنچه افراد هستند و آنچه باید انجام بدهند است، عارضه‌ای که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می‌کند، و افراد را در مارپیچی نزولی قرار می‌دهند که بهبود آن دشوار است (Prieto, 2023). اصطلاح فرسودگی که فریدونبرگر، (۱۹۷۴) از نخستین افرادی است که مبدع آن شناخته شده است به عنوان نوعی حالت خستگی و تحلیل رفتن ناشی از کار سخت تعریف می‌شود. بسیاری از پژوهشگران فرسودگی را حالتی از خستگی هیجانی می‌دانند که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت‌های زمانی و فقدان منابع کافی برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله می‌باشد (Zhu et al., 2022). مفهوم فرسودگی با توسعه سیاهه فرسودگی ماسلاچ عمومی‌تر شد. فرسودگی معمولاً نه به دلیل یک یا دو واقعه‌ی فشارزای زندگی بلکه بر اثر انباشت تدریجی فشارهای روانی روزمره ایجاد می‌شود. و بر اثر آن حالات مختلفی مانند ناامیدی، خستگی مزمن و کم شدن انرژی تجربه می‌شود. علایم فرسودگی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و افت عملکرد شخصی می‌باشد. شخصی که فعالیت‌های متفاوتی دارد و مجبور است چند کار متفاوت را همزمان انجام دهد تعارض نقش دارد. ابهام نقش زمانی رخ می‌دهد که افراد از انتظاری که از آن‌ها می‌رود آگاه نیستند. آن‌ها می‌دانند که باید در تحصیل یا حرفه خود فرد کارآمدی باشد اما مسیر و چگونگی کارآمد بودن برای آن‌ها مشخص نیست و در ازدیاد نقش افراد نمی‌توانند به مسئولیت‌های فراوان نه بگویند و در نتیجه مسئولیت‌های زیاد و بیش از حدی به آن‌ها تحمیل می‌گردد که این سه عامل به مرور زمان موجب به وجود آمدن فرسودگی می‌گردد (Aguayo et al., 2019). مهم‌ترین نظریه‌های فرسودگی تحصیلی، نظریه سرمایه اجتماعی، نظریه دیگران مهم، نظریه فرهنگ گروه‌های آموزشی و نظریه انگیزش هستند (Al-Awad, 2024). براساس نظریه انگیزش چانگ و همکاران (۲۰۱۶)، انگیزه دربردارنده باورهای شخصی محصلان برای انجام دادن صحیح موارد درسی است و موجب افزایش توانمندی محصلان برای امور درسی می‌شود. در صورتی که انگیزه کاهش یابد فرسودگی تحصیلی ظاهر می‌شود (Chang et al., 2016). محققان و پژوهشگران دیگری نیز بیان کردند که انگیزه رابطه زیادی با فرسودگی تحصیلی دارد که از بین این مطالعات می‌توان به پژوهش‌های واشه کا و همکاران (۲۰۲۳)، و رضایی و همکاران (۱۳۹۴) اشاره کرد (Rezaei et al., 2015; Vasheka et al., 2023).

در ادبیات تجربی رو به رشد تعدادی از متغیرهای شخصیتی شناسایی شده اند که محققان معتقدند در عملکرد تحصیلی نقش دارند یکی از این متغیرها وجدان تحصیلی^۲ می‌باشد (Jenaabadi & Noora, 2022). آنچه در زبان فارسی وجدان نامیده می‌شود و معمولاً آن را معادل conscience لاتین می‌دانند در آثار متفاوت به صورت‌های مختلف تعریف شده هر چند در همه این تعاریف، اعم از فرهنگ‌ها و کتابهای علمی واژه‌ها و ترکیب‌های شعور، شعور باطنی، توان درونی انسان برای تشخیص خوب از بد یا درست از نادرست مشترک است عارف نیا، سرنندی و یوسفی (۱۳۹۱) بر این اساس می‌توان گفت که وجدان نوعی عامل درونی است که به سهم خود اندیشه‌ها و اعمال انسان را کنترل می‌کند زیرا پیش از شروع هر کار به او هشدار می‌دهد تا ابتدا درباره عواقب آن بیندیشد و سپس دست به اقدام بزند یا از آن صرف نظر کند (Seifi et al., 2022). همچنین وجدان نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در سازمان انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی یک رفتار سازنده همگرا سازد (Rostamogli & Khoshnoodnia Chomachaei, 2013).

¹ Academic burnout

² academic conscience



رفتارگرایان وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت شده مرتبط می‌دانند اما نظریه‌پردازان صفت اعتقاد دارند که این رفتارها از یک منبع اساسی پنهان و عمومی نشأت می‌گیرند هر یک از آن‌ها نیز روش‌هایی را برای اندازه‌گیری و تفسیر به کار می‌گیرند و اعتقاد دارند که بر عملکرد، تقویت باورها، شناخت و انتظارات اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش‌های اخیر نشان داده که وجدان بهترین پیش‌بینی کننده شخصیت برای عملکرد آموزشی و تحصیلی است (Fitri, 2022).

از دیگر سو هیجان‌ها همیشه در محیط‌های آکادمیک و بالینی حضور دارند. این هیجان‌ها، به احتمال زیاد برآمدگی، انگیزه برای مقابله با مشکلات و تلاش‌های دانش‌آموزان و حتی راهبردهای مورد استفاده آن‌ها برای درک مطالب تاثیر می‌گذارد (Chen & Zhang, 2022). هیجان به عنوان یک حالت ذهنی مفهوم سازی شده است که با واکنش‌های فیزیولوژیکی و پاسخ‌های ارزیابانه به برخی از اعمال، شرایط یا حوادث همراه است و یا به عنوان واکنش‌های ارزیابانه کلی به تجارب یادگیری و آموزش، مطالبات پیشرفت، پیامدها و بازخورد دیده شود. در همین رابطه پکران اظهار می‌کند که هیجان‌هایی که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی رابطه دارند، به عنوان هیجانات تحصیلی^۱ تعریف می‌شوند (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). این اصطلاح اولین بار توسط پکران در زمینه آموزش بکار گرفته شد و می‌تواند به صورت مثبت (بطور مثال، افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)، فعال (لذت، افتخار یا خشم) یا غیرفعال (شرم) باشد که در تمامی موقعیت‌های تحصیلی (قبل، حین و بعد از حضور در کلاس، مطالعه و آزمون) تجربه می‌شوند. در همین زمینه برخی از محققان از هیجان‌ها به عنوان عوامل مهمی نام می‌برند که انگیزش و موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کنند (Shen et al., 2023). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که هیجان‌ها تاثیر مهمی بر تحصیل و یادگیری آکادمیک داشته و به عبارتی آن را آسان‌تر ساخته یا مانع آن می‌شود. به روایت دیگر هیجان‌های تحصیلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم با پیامدها و دستاوردهای تحصیلی یادگیرندگان جهت‌گیری هدف، خودپنداره، به کامی و سلامت روان و جسم، انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودراهبردی یادگیری، کیفیت تعاملات معلم - فراگیر، آموزش کلاسی، تمرکز، پردازش، ذخیره و بازیابی اطلاعات، یادگیری، و پیشرفت تحصیلی رابطه دارند (Han & Hyland, 2019). در همین رابطه برخی از محققان انتظار دارند که هیجان‌های مثبت خوشایند مانند لذت، به طور مثبتی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر بگذارند. برعکس هیجان‌های ناخوشایند و غیرفعال مانند؛ خستگی می‌توانند انگیزه را کاهش داده و پردازش اطلاعات را دچار خدشه (مختل) کنند، لذا این موضوع دلالت بر تاثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد این تاثیر در مطالعات تجربی متعدد بر روی دانشجویان گزارش شده است (Zhang et al., 2021). در همین راستا برخی از تحقیقات نشان می‌دهند که هیجان‌های لذت، افتخار و امید پیش‌بینی کننده عملکرد بالاتر و خستگی پیش‌بینی کننده عملکرد پایین است. به صورتی که تاثیر خستگی حتی از تاثیر اضطراب هم بیشتر بوده است (Gwyne, 2013). برخی از محققان نیز ذکر کرده‌اند که خستگی به صورتی منفی بر عملکرد تحصیلی موثر است و می‌تواند هم به عنوان پیشایندها و هم پیامد عملکرد تحصیلی باشد (Yu & McLellan, 2019). زیچنر (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان هیجان‌های تحصیلی مرتبط با یادگیری و عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه به این نتیجه دست یافت که هیجان‌های لذت، امید و افتخار رابطه مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی داشته و همچنین هیجان‌های ناامیدی و خستگی نیز رابطه منفی و معنی‌داری با عملکرد داشتند (Zeichner, 2019).

انتخاب نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در پژوهش مدل ساختاری پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی به دلایل منطقی متعددی صورت گرفته است. اولاً، هیجان‌های تحصیلی به عنوان واکنش‌های عاطفی دانش‌آموزان به تجربیات تحصیلی، می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی داشته باشند و به نوعی پل ارتباطی بین وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی عمل کنند. ثانیاً، هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی می‌توانند بر انگیزه و تعهد دانش‌آموزان به تحصیل تأثیر بگذارند و در نتیجه، فرسودگی تحصیلی

¹ academic emotions



را تحت تأثیر قرار دهند. به علاوه، درک هیجان‌های تحصیلی می‌تواند به شناسایی عواملی که موجب افزایش یا کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شوند، کمک کند و به این ترتیب، به بهبود سلامت روانی و عاطفی دانش‌آموزان منجر شود. بنابراین، بررسی نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی می‌تواند به درک عمیق‌تری از روابط پیچیده بین وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی کمک کند و نتایج کاربردی برای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای فراهم آورد.

بنابراین فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران می‌تواند به پیامدهای منفی متعددی منجر شود. فرسودگی تحصیلی از طریق کارآمدی تحصیلی پایین و تجربه موفقیت کم می‌تواند باعث کاهش حس تعلق به مدرسه شود، همچنین افزایش استرس و فشار در محیط تحصیلی را به همراه دارد که باعث احساس رفتار ناپایدار و بی‌اثری می‌شود. عدم موفقیت در تحصیلات از طریق فرسودگی تحصیلی ممکن است باعث کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموز شود و وی را از تلاش برای بهبود عملکرد خود منع کند و همچنین موجب احساس ناتوانی در مواجهه با چالش‌ها شود و انگیزه تحصیلی را کاهش دهد. فرسودگی تحصیلی ممکن است باعث از دست دادن اهداف و شوق تحصیلی شود و این کاهش تعهد به اهداف تحصیلی ممکن است از رشد و تعالی فردی دانش‌آموز جلوگیری کند. علاوه بر این با افزایش فرسودگی تحصیلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، باعث افزایش استرس و عذاب وجدان شود؛ این وجدان تحصیلی می‌تواند تأثیر منفی بر روی سلامت روانی دانش‌آموز داشته باشد. فرسودگی تحصیلی با افزایش استرس و اضطراب ممکن است تأثیر منفی بر هیجانات تحصیلی داشته باشد و باعث از دست دادن انگیزه و اشتیاق به تحصیلات شود. به طور کلی، فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به یک دوره نفس‌گیر در دوران تحصیل شود و دانش‌آموز را از ادامه تحصیل منصرف کند. بهترین راه برای پیشگیری از این پیامدها، پشتیبانی از دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها، ارائه منابع انگیزشی و تقویت حمایت از آنان است. لذا با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال است که آیا فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی قابل پیش‌بینی است؟ آیا هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه وجدان تحصیلی با فرسودگی تحصیلی نقش میانجی دارد؟

مواد و روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع کاربردی؛ به لحاظ نوع داده کمی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی از نوع روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۴۰۳ بودند. دلیل انتخاب این بازه تحصیلی از دانش‌آموزان، توانایی تکمیل پرسشنامه‌ها با توجه به راهنمای پرسشنامه‌ها (بالاتر از ۱۵ سال) بود. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری که کلاین (۲۰۱۱) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و مدل پیچیده تقسیم می‌کند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر از نوع مدل‌های پیچیده است (بیش از ۵ متغیر) که حجم نمونه حداقل ۴۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است. لذا در این پژوهش ۴۰۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای بود. بدین صورت که از بین مناطق شهر تهران بطور تصادفی، ۵ منطقه انتخاب و از هر منطقه، ۲ ناحیه و از هر ناحیه ۴ مدارس متوسطه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه)، بطور تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه، دو کلاس به تصادف انتخاب، و در نهایت، پرسشنامه‌ها در بین ۵ دانش‌آموز در هر کلاس به صورت تصادفی توزیع شد.

الف) مقیاس فرسودگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری این متغیر از پرسشنامه فرسودگی مدرسه (سالملآرو و همکاران، ۲۰۰۹) استفاده خواهد شد. سازندگان، ماده‌های این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی بدست آوردند. این پرسشنامه از ۹ ماده و ۳ عامل به قرار زیر:



عامل اول خستگی مفرط از فعالیتهای مدرسه مرکب از ۴ ماده، عامل دوم بی‌علاقگی (بدبینی) نسبت به معنای مدرسه مرکب از ۳ ماده و عامل سوم احساس ناکارآمدی (بی‌کفایتی) در مدرسه مرکب از ۲ ماده تشکیل شده است. پاسخ‌ها به صورت کاملاً موافق (۶)، موافق (۵)، تاحدی موافق (۴)، مخالف (۳)، تا حد مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) نمره گذاری می‌شود. سالما- آرو و همکاران (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای خستگی مفرط از فعالیت‌های مدرسه ۰/۸۰، برای بی‌علاقگی (بدبینی) نسبت به معنای مدرسه ۰/۸۰ و برای احساس ناکارآمدی (بی‌کفایتی) در مدرسه ۰/۶۷ محاسبه کردند. این پرسشنامه برای اولین بار توسط (سواری و بشلیده، ۱۳۸۸) ترجمه و روی دانش آموزان سوم دبیرستان اجرا شد و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ محاسبه کرد (Rezaei et al., 2015).

ب) پرسشنامه وجدان تحصیلی: این پرسش نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) برای اندازه گیری رفتار برنامه ریزی سازماندهی و سرعت تحصیلی فراگیران طراحی شده است. این پرسش نامه دارای ۹ گویه است که همه گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری میشود و سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) جهت تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفا را ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین روایی همزمان این مقیاس را نیز ۰/۳۵ گزارش کردند (Seifi et al., 2022).

ج) پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی توسط پکران و همکارانش (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۷۵ گویه می‌باشد که با طیف پنج درجه‌ای لیکرت هیجان‌های تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه حاوی سه مؤلفه (هیجان‌های مربوط به امتحان، هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری) می‌باشد. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) می‌باشد. این پرسشنامه در پژوهش نیکدل و همکارانش (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است (Nemati et al., 2022).

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱

یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های پژوهش

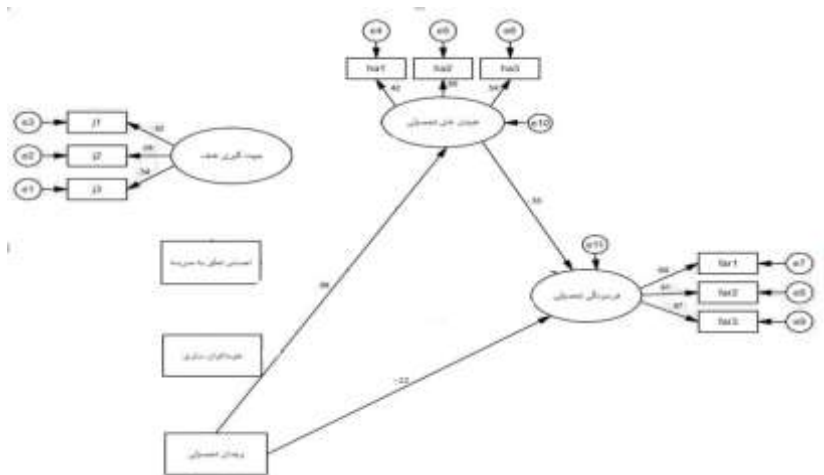
مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
وجدان تحصیلی	۸۷.۳۲	۱۴.۸	۴۵.۰-	۲۸.۰-
هیجان‌های مربوط به امتحان	۹۲.۶۸	۲۱.۱۲	۳۷.۰	۲۶.۱-
هیجان‌های مربوط به کلاس	۰۸.۶۹	۹۸.۱۲	۳۷.۰	۴۰.۱-
هیجان‌های مربوط به یادگیری	۵۱.۶۱	۸۱.۹	۶۲.۱	۶۸.۱
خستگی مفرط	۵۹.۱۰	۸۱.۱	۱۸.۰	۲۲.۱-
بی‌علاقگی	۹۵.۹	۹۲.۲	۴۴.۰	۲۳.۱-
احساس ناکارآمدی	۱۴.۱۰	۱۱.۳	۳۶.۰	۳۹.۱-



نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد از بین ابعاد فرسودگی تحصیلی بیشترین میانگین مربوط به خستگی مفرط است. نتایج مربوط به اجرای مدل در حالت استاندارد شده به همراه برخی از مهمترین شاخص‌های برازش مدل اولیه در شکل و جدول زیر ارائه شده است.

شکل ۱

مدل در حالت ضرایب استاندارد شده



جدول ۲

شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار	حد مجاز
χ^2	۸۷.۲	کمتر از ۳
df	۰۷.۰	کمتر از ۰/۱
ریشه میانگین خطای برآورد ^۱ RMSEA	۰۷.۰	بالاتر از ۰/۹
CFI ^۲ (برازندگی تعدیل یافته)	۹۵.۰	بالاتر از ۰/۹
NFI ^۳ (برازندگی نرم شده)	۹۴.۰	بالاتر از ۰/۹
GFI ^۴ (نیکویی برازش)	۹۶.۰	بالاتر از ۰/۹
AGFI ^۵ (نیکویی برازش اصلاح شده)	۹۴.۰	بالاتر از ۰/۹

به طور کلی در کار با برنامه اموس هر یک از شاخص‌های بدست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقدارهای بدست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است. برای آزمون این فرضیه اثر مستقیم و غیر مستقیم مورد بررسی قرار می‌گیرد.

^۱ Root Mean Square Error Approximation

^۲ Comparative Fit Index

^۳ Normed Fit Index

^۴ Goodness of Fit Index

^۵ Goodness of Fit Index



جدول ۳

ضرایب و معناداری اثر مستقیم و غیر مستقیم وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
فرسودگی تحصیلی	وجدان تحصیلی	مستقیم	۱۸-.	۶۰-۲	۰۰۹۰۰
فرسودگی تحصیلی	وجدان تحصیلی	غیرمستقیم (هیجان‌های تحصیلی)	۰۴-.	۷۳-۰	۵۷۰۰

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که وجدان تحصیلی اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی داشته است، رابطه وجدان تحصیلی با فرسودگی تحصیلی به صورت مستقیم برابر ($t = -2/60$ و $\beta = -0/22$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با ۹۹ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم وجدان تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان به واسطه هیجان‌های تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود.

جدول ۴

ضرایب و معناداری اثر مستقیم هیجان‌های تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
فرسودگی تحصیلی	هیجان‌های تحصیلی	مستقیم	۵۵-.	۴۹-۵	۰۰۱۰۰

آنچه از نتایج جدول ۴ برمی‌آید این است که عوامل هیجان‌های تحصیلی اثر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی داشته است، رابطه هیجان‌های تحصیلی با فرسودگی تحصیلی به صورت مستقیم برابر ($t = -5/49$ و $\beta = -0/55$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم هیجان‌های تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با ۹۹ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری پیش بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس وجدان تحصیلی با نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در دانش آموزان انجام شد. نتایج آزمون آماری نشان داد متغیر وجدان تحصیلی بر متغیر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم معنی داری دارد. همسو با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش‌های اخیر نشان داده که وجدان بهترین پیش بینی کننده ی شخصیت برای عملکرد آموزشی و تحصیلی است (Fitri, 2022). لی و همکاران (۲۰۱۷) در تحقیقی که در مورد نیم‌رخ‌های فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان و نوجوانان کره‌ای انجام دادند به این نتیجه رسیدند که فرسودگی تحصیلی به طور نزدیک با متغیر عزت نفس مرتبط است. آن‌ها همچنین دریافتند که بین فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی یک رابطه‌ی منفی (معکوس) وجود دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، فرسودگی تحصیلی بیش‌تری را نسبت به دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا تجربه می‌کنند. در تبیین این یافته باید گفت که شخصی که از تعهد و وجدان بالایی برخوردار است بر اهمیت، ارزش و معنای این که چه کسی است و چه فعالیتی انجام می‌دهد، باور دارد بر همین مبنا قادر است در مورد هر آنچه انجام می‌دهد، معنایی بیابد و کنجکاوی خود را بر انگیزد. دانش‌آموزانی که از وجدان و تعهد تحصیلی بالایی برخوردارند،



با علاقه وافر در فعالیت درسی خود غوطه ور شده و این موقعیت را به عنوان بهترین شیوه، برای نیل به اهداف آموزشی خود تلقی می‌کنند. چنین نگرشی باعث می‌شود که دانش آموز دوره تحصیلی را به عنوان موقعیتی مهم ارزشمند و بنابراین می‌توان گفت که وجدان تحصیلی در کاهش احساس ناکارآمدی با خستگی و دلزدگی که از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی هستند موثر است. با توجه به اینکه فرسودگی تحصیلی بالا سهم قابل توجهی در ایجاد و تداوم مشکلات تحصیلی دارد، اینکه چگونه چنین قضاوت‌ها و انتظاراتی در زمینه‌ی تحصیل شکل گرفته است تلویحات مهمی برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت و خدمات بهداشت روانی و خانواده‌ها دارد. در این میان برای مسئولان آموزشی کشور، شناخت ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان و به ویژه متغیرهای معرفی شده در پژوهش حاضر به عنوان پیش‌بیننده‌های فرسودگی تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، این شناخت نه تنها باعث درک عمیق‌تر دانش‌آموزان و دانش‌آموزان می‌شود، بلکه زمینه‌هایی را فراهم می‌آورد تا در طرح و برنامه ریزی‌ها و به کار بردن امکانات پرورشی و آموزشی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای بهنجار از رفتارهای نابهنجار تشخیص داده می‌شود و در نتیجه انتظاراتی مطابق و متناسب با سن، ویژگی‌ها و خصوصیات روانشناختی در نظر گرفته شود. همچنین نتایج نشان داد که هیجانات تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مستقیم دارد. همسو با این یافته جدیدی محمدآبادی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که هیجانات مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هیجان پذیری مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی و گشاده رویی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و هیجان پذیری منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، نگرانی و اضطراب، بی‌قراری و بی‌تابی، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام دادن کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است. به نظر می‌رسد ویژگی‌های هیجان پذیری منفی در افراد به وفور و ویژگی‌های هیجان پذیری مثبت به ندرت مشاهده می‌شود. می‌توان گفت که هیجان پذیری منفی، از متغیرهای حاضر در زمان تعلل ورزی و هیجان پذیری از متغیرهای مغایر با آن است که این امر باعث افزایش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بدیهی است که تخلیه هیجانات منفی، تقویت اجتماعی و سازگاری می‌تواند به عنوان عواملی باشد که سبب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین دیگر این نتایج باید اشاره کرد، فردی که هیجان پذیری مثبت را تجربه می‌کند، احتمالاً در شرایط و موقعیت‌های تحصیلی نیز به عنوان بخشی از زندگی خود معمولاً هیجانات مثبتی خواهند داشت. این امر باعث می‌شود تا فردی با هیجان پذیری مثبت نسبت به درس و مدرسه به عنوان بخشی از روند زندگی، هیجانات مناسبی را تجربه کند و داشتن عواطف مثبت نسبت به تحصیل و مدرسه، دانش‌آموزان را وقف در تکالیف خواهد کرد؛ اما هیجانات منفی باعث دور شدن عاطفی و اجتناب فرد و در نهایت افزایش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنان که برخی پژوهش‌ها نیز نشان دادند، عواطف منفی، نگرش بدبینانه و منفی نسبت به زندگی و تحصیل، انگیزش و یادگیری پایین (Nemati et al., 2022) را پیش‌بینی می‌کنند؛ بنابراین هیجان پذیری و نوع عواطف تجربه شده توسط دانش‌آموزان با میزان فرسودگی تحصیلی آنان ارتباط دارد. یافته‌های پژوهشی وانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که هیجان پذیری مثبت با فرسودگی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و با خردمندی شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان رابطه مثبت دارد؛ بدین معنی که هر چه عواطف مثبت در دانش‌آموزان بیشتر باشد؛ فرسودگی، خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی کمتر خواهد بود (Wang et al., 2022).

همچنین در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تجربه‌های هیجانی چالش‌هایی را برای فرد موجب می‌شود که او را می‌دارد تا نیروها و تمامی ظرفیت‌های ممکن خود را برای تصمیم‌های زندگی و تحصیلی بسیج کند. به دنبال این تجربه‌ها فرد تصویری از توانمندی‌های خود ساخته و تفسیری را از آن‌ها ارائه می‌دهد که او را برای مواجهه و گرفتن تصمیمات زندگی و تحصیلی جهت می‌دهد. علاوه بر این، توان فرد در شناخت هیجانات خود و مدیریت آن موجب می‌شود تا فرد بهتر بتواند با چالش‌های زندگی پیش رو، روبرو شده و رفتارهای مقابله‌ای، جایگزینی یا انطباقی را از خود بروز کند که طبیعی است چه این رفتار و واکنش‌ها با مصداق‌ها و اسنادهای واقعی تری همراه بوده و فرد کنترل



بیشتری بر آن‌ها داشته، حی اگر این تجربه‌ها برای فرد خوشایند نباشد، فرد واکنش‌های سازش یافته تری را داشته و احساس رضایت بهتری از تجربه‌ها و مطالبات زندگی و تحصیلی خود خواهد داشت. بنابراین هیجان غالباً به عنوان مولفه‌ای مفید و حتی حیاتی برای بروز واکنش‌های سازگاران در مقابل موقعیت‌های اجتماعی به حساب می‌آید. هیجان می‌تواند هم بر فرآیند تفکر (چگونگی برخورد ما با اطلاعات اجتماعی) و هم بر محتوای تفکر، قضاوت‌ها و رفتارها (آنچه که ما فکر می‌کنیم و عمل می‌کنیم) اثر بگذارد. هیجان مثبت در درجه اول ممکن است افکار و ایده‌های مثبت تری را به ذهن آورده، به شکل‌گیری انتظارات خوش بینانه تر و پذیرش راهبردهای منسجم تر و همیارانه تری منجر شود. در مقابل، هیجان منفی، خاطرات و افکار بدبینانه و منفی را به خاطر می‌آورد، به همیاری کمتر و در نتیجه، تعاملات محدودتری منجر می‌شود (Song, 2018).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود شدن جامعه پژوهش به دانش آموزان شهر تهران و بهره‌گیری از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش بر روی دانش آموزان سایر شهرها انجام و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه و علاوه بر آن از مصاحبه ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود. بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود که متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش برای کاهش فرسودگی تحصیلی برنامه‌هایی بر اساس وجدان تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی از طریق کارگاه‌های آموزشی اجرا نمایند. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود با استفاده از راهکارهایی از قبیل ترغیب کلامی دانش آموزان هنگام حل مسائل مشکل، فراهم سازی شرایط مشارکت و کار گروهی و پرورش وجدان تحصیلی دانش آموزان به ویژه این باور که یادگیری به تلاش و کوشش پیوسته و بالا نیاز دارد شرایط را برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان فراهم سازند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی



References

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International journal of environmental research and public health*, 16(5), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Al-Awad, F. A. (2024). Academic Burnout, Stress, and the Role of Resilience in a Sample of Saudi Arabian Medical Students. *Medical Archives*, 78(1), 39-43. <https://doi.org/10.5455/medarh.2024.78.39-43>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and individual differences*, 89, 202-210. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>
- Chen, X. A. U. Z. H., & Zhang, D. (2022). Effect of Teacher Support on Adolescents' Positive Academic Emotion in China: Mediating Role of Psychological Suzhi and General Self-Efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16635. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416635>
- De Gruiter, M. (2023). *Prescription Drug Misuse among Graduate Students: Prevalence and Links to Mental Health and Academic Burnout*. https://egrove.olemiss.edu/hon_thesis/2941/
- Fitri, A. Z. (2022). Character Education Based on Reflective Pedagogical Paradigm and Its Effect on Conscience and Compassion of Students. *European Journal of Psychology & Educational Research*, 5(2). <https://doi.org/10.12973/ejper.5.2.77>
- Gwyne, W. (2013). *Social-Emotional Context and Academic Competence: the mediating effect of self-efficacy* A thesis submitted to the Graduate School New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science]. New Brunswick, New Jersey. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/39691/>
- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.003>
- Jenaabadi, H., & Noora, S. (2022). Relationship between Spiritual Intelligence and Academic Engagement: Mediating Role of Academic Conscience. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.52547/ieepj.4.4.1>
- Nemati, S., Badri Gargari, R., Katorani, A., & Mortazavi, S. (2022). Predicting academic burnout of undergraduate students of Tabriz University based on emotional regulation strategies and academic stress. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 15(6), 568EP - 581. <https://www.sid.ir/paper/1130655/fa>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Prieto, B. (2023). *Advanced Placement to Academic Probation Students: A Proposed Intervention to Address Academic Burnout in Undergraduate Students Previously in Advanced Curricula*. https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/2155/
- Rezaei, T., Ajam Ekarami, A., & Bayani, A. A. (2015). Investigating the relationship between hope for work and academic motivation with burnout. *Journal of Knowledge and Health in Medical Sciences*, 10(1), 44-50. <http://knh.shmu.ac.ir/index.php/site/article/view/503>
- Rostamogli, Z., & Khoshnoodnia Chomachaei, B. (2013). Comparing academic conscience and academic burnout in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 18-37. https://jld.uma.ac.ir/article_125.html?lang=en
- Seifi, F., Hejazi, M., Sobhi, A., & Kiani, Q. (2022). The Relationship of Spiritual Intelligence/Academic Conscience with Academic Performance: the Mediating Role of Academic Hardiness. <https://journals.sbm.ac.ir/jrrh/article/download/33341/28618/170848>
- Shen, B., Wang, Y., Yang, Y., & Yu, X. (2023). Relationships between Chinese university EFL learners' academic emotions and self-regulated learning strategies: A structural equation model. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221144832>
- Song, Y. H. (2018). The Influence of College Students' Achievement Emotions on their self-regulated learning strategies and self-handicapping strategies. *Journal of Convergence for Information Technology*, 8(4), 231-236. <https://koreascience.kr/article/JAKO201828138444849.page>
- Vasheka, T., Vlasova-Chmeryk, O., Palamar, B., Dolgova, O., Pravda, O., Tukaiev, S., & Palamar, S. (2023). Coping strategies and psychological adjustment to the covid-19 pandemic among the ukrainian students' youth. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 8(LXXVI), 1814-1818. <https://doi.org/10.36740/WLek202308116>



- Visser, A. (2019). *How do people make sense of their recovery from academic burnout during their undergraduate studies? An interpretative phenomenological inquiry into the experience of young adults* Doctoral dissertation, Middlesex University/New School of Psychotherapy and Counselling]. <https://core.ac.uk/download/pdf/573848944.pdf>
- Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22(1), 248. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>
- Zeichner, O. (2019). The relationship between extrovert/introvert attributes and feedback on students' achievements. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 17(2), 1-17. <https://doi.org/10.4018/IJDET.2019040101>
- Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T., & Parks-Stamm, E. J. (2021). Adaptability promotes student engagement under COVID-19: the multiple mediating effects of academic emotion. *Frontiers in psychology*, 11, 633265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>
- Zhu, K., Xie, X., Liu, Q., Meng, H., & Song, R. (2022). Internet addiction: Prevalence and relationship with academic burnout among undergraduates during widespread online learning. *Perspectives in psychiatric care*, 58(4), 2303-2309. <https://doi.org/10.1111/ppc.13060>