

نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

سپیده مرادی^۱، نیکی حسن بگی^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی کارشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، کرج، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گرانه ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران بود که از بین آن‌ها تعداد ۳۲۶ نفر به صورت در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات سیاهه فرسودگی تحصیلی ماسلش (۲۰۰۲)، سیاهه اضطراب اجتماعی کانور و همکاران (۲۰۰۰) و مقیاس ناگویی هیجانی توسط بگی و همکاران (۱۹۹۴) بود. برای توصیف یافته‌ها نیز از میانگین و انحراف استاندارد و برای استنباط اطلاعات نیز از آزمون هم‌بستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازندگی بسیار مطلوبی برخوردار بوده و اضطراب اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری ناگویی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. بنابراین برگزاری کارگاه‌های آموزشی با هدف شناسایی اضطراب اجتماعی و ناگویی هیجانی و پیشگیری از فرسودگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: ناگویی هیجانی، اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان

مقدمه

توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای به شدت به میزان کارآیی نظام آموزشی آن جامعه وابسته است (اخوی ثمرین و همکاران، ۱۴۰۱)، به همین دلیل هر ساله میزان قابل توجهی از بودجه کشورها صرف سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش می‌شود اما در این بین، عوامل مختلفی وجود دارند که موجب از بین رفتن این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شوند (حسام‌پور و رضایی، ۱۴۰۲)؛ یکی از این مجموعه عوامل که شدیداً عملکرد دانش‌آموزان و در کل مجموعه نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد مفهوم فرسودگی تحصیلی است (صالحی‌تبار و همکاران، ۱۴۰۲؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ اوزجان و یوکسل، ۲۰۲۱).

فرسودگی تحصیلی یکی از تأثیرگذارترین مسائل بر سیستم آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است (لو و همکاران، ۲۰۲۰). موضوعی که نه تنها باعث هدر رفت منابع مالی در بخش آموزش و پرورش می‌شود، بلکه باعث کاهش کارایی، بی‌انگیزگی و افت کیفیت دانش‌آموزان و معلمان آن‌ها نیز می‌گردد (ساعتی معصومی و همکاران، ۱۴۰۰) بدین معنا که فشار مداوم برای عملکرد خوب و رعایت استانداردهای بالای تحصیلی می‌تواند منجر به یک چرخه معیوب شود که در آن دانش‌آموزان بی‌علاقه و بی‌انگیزه می‌شوند، این امر خود منجر به عملکرد ضعیف تحصیلی و افزایش بیشتر استرس و فرسودگی آن‌ها می‌گردد؛ از سوی دیگر این مسئله خود موجب افزایش فشار بر معلمان شده و خستگی عاطفی و عدم رضایت شغلی در آن‌ها را نیز باعث می‌شود (فیوریلی و همکاران، ۲۰۲۰).

ساختار فرسودگی تحصیلی شامل ۳ عنصر اصلی می‌باشد: الف) خستگی عاطفی یا احساس درماندگی و خستگی ناشی از الزامات و تکالیف درسی؛ ب) شک و تردید^۱ یا بی‌علاقگی و داشتن دیدگاه بدبینانه نسبت به تحصیل؛ سطوح پایین خودکارآمدی^۲ یا احساس عدم شایستگی و بی‌کفایتی در به‌انجام رساندن وظایف تحصیلی (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲). عناصری که هر کدام از آن‌ها می‌تواند پیامدها و آسیب‌های ناخوشایندی را در ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزان موجب گردد. این پیامدها ممکن است روان تنی (مثلاً مشکلات قلبی عروقی^۳، اختلالات گوارشی^۴، کمبود خواب، خستگی)، عاطفی^۵ (مثلاً نارضایتی از مطالعه، افسردگی^۶، کمبود عزت نفس^۷، افکار خودکشی^۸، بی‌انگیزگی) یا رفتاری^۹ (مانند عملکرد تحصیلی^{۱۰}

^۱Academic burnout^۲Lee^۳Özhan & Yüksel^۴Luo^۵emotional exhaustion^۶Job dissatisfaction^۷Fiorilli^۸Doubts^۹Self-efficacy^{۱۰}Wang^{۱۱}Cardiovascular problems^{۱۲}Digestive disorders^{۱۳}Emotional^{۱۴}depression^{۱۵}Lack of self-esteem^{۱۶}Suicidal thoughts^{۱۷}behavioral^{۱۸}Academic Performance

پایین، سوء مصرف مواد؛ غیبت و ترک تحصیل) باشند (آگیائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ یو و چائی، ۲۰۲۰؛ بای و همکاران، ۲۰۲۰؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ وی و همکاران، ۲۰۲۱؛ گلستانی و جعفری، ۱۴۰۱).

نیومن^۴ (۱۹۹۰) یکی از پیشگامان اولیه در مطالعه علمی فرسودگی تحصیلی در نظر گرفته می شود. او قویاً معتقد بود که فرسودگی تحصیلی یک موضوع تحقیقاتی حیاتی در مؤسسات آموزشی و مراکز تحصیلی است، زیرا بینش های ارزشمندی را در مورد الف) ماهیت روابط دانش آموزان با مدارس خود، ب) میزان علاقه و اشتیاق آنها برای ادامه تحصیل و ج) عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی آنها ارائه می کند. که این مسائل می تواند به مدارس کمک کند تا محیط یادگیری حمایتی و مساعدی را برای دانش آموزان خود ایجاد کنند، محیطی که می تواند منجر به بهبود رفاه و موفقیت تحصیلی آنها شود (استرادا آروز و همکاران، ۲۰۲۳)؛ بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی حائز اهمیت دو چندان است. پژوهشگران عوامل مختلفی را در تبیین فرسودگی تحصیلی مطرح ساخته اند اما یکی از عواملی که در تحقیقات اندکی بدان پرداخته شده است، اضطراب و مخصوصاً اضطراب اجتماعی^۵ دانش آموزان است (فرناندز کاستیو^۶؛ ۲۰۲۱؛ جیانگ و لین^۷؛ ۲۰۲۳).

اضطراب^۸ تجربه روانشناختی مشترکی است که همه انسان ها در طول دوران زندگی خود آن را به اشکال مختلف تجربه می کنند به شکلی که این پدیده روان شناختی بخش اجتناب پذیری از زندگی آنها است (افشاری و تقی نژاد، ۱۴۰۱). اضطراب تجربه مشترکی است که همه انسان ها در مقطعی از زندگی خود با آن مواجه می شوند اما با این حال، زمانی که این اضطراب به درستی مدیریت نشود و از حالت متعادل فراتر رود، می تواند منجر به ایجاد یک بیماری روانی کامل شود (چیو و همکاران، ۲۰۲۱). در میان اشکال مختلف اضطراب، اختلال اضطراب اجتماعی یکی از مواردی است که شیوع نسبتاً بالایی در افشار مختلف مردم خصوصاً نوجوانان و جوانان دارد. در همین زمینه مطالعات مختلف بیان داشته اند که در بین نوجوانان و جوانان، شیوع اختلال اضطراب اجتماعی بین ۱۹ تا ۳۳ درصد است (مائو و همکاران، ۲۰۲۰).

مطابق با تعاریف موجود اضطراب اجتماعی با نگرانی مداوم و مکرر در مورد تحقیر، انتقاد، سرزنش یا ارزیابی منفی در محیط های اجتماعی یا هنگام انجام فعالیت ها در مقابل دیگران مشخص می شود (سیگل و کوکوفسکی^۹؛ ۲۰۲۰). افرادی که اضطراب اجتماعی را تجربه می کنند، به طور عامدهای از موقعیت های اجتماعی که ممکن است توجه دیگران به ایشان جلب شود و به دنبال آن نشانه های اضطرابی نیز پدیدار گردد، اجتناب می کنند (فاطمی و همکاران، ۱۴۰۱). ویژگی هایی مثل: اجتناب و گریز از موقعیت های اجتماعی، اجتناب از تماس و تعامل با دیگران و اهمال کاری^{۱۰} به عنوان نشانه های برجسته این وضعیت شناخته می شوند (ویکز و همکاران، ۲۰۱۹).

^۱Drug abuse

^۲Aguayo

^۳Yu & Chae

^۴Bai

^۵Wei

^۶Neumann

^۷Estrada-Araoz

^۸social anxiety

^۹Fernández-Castillo

^{۱۰}Jiang & Lin

^{۱۱}anxiety

^{۱۲}Chiu

^{۱۳}Mao

^{۱۴}Siegel & Kocovski

^{۱۵}procrastination

^{۱۶}Weeks

اضطراب اجتماعی شروعی تدریجی و زودرس (از دوران نوجوانی) دارد که اگر به شکل موثری مورد مداخله و درمان قرار نگیرد، آسیب های عمیقی را بر توانمندی های فردی، اجتماعی و تحصیلی بر جای گذاشته و موجب اخلال در کارکردهای مختلف زندگی شده و کیفیت زندگی فرد را کاهش می دهد (دریمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ اسپنس^۲ و همکاران، ۲۰۱۷؛ لیچنرینگ^۳ و لویک^۴، ۲۰۱۷). در همین زمینه جیانگ و لین (۲۰۲۳) طی مطالعه ای که بر روی ۸۲۸ نفر از دانش آموزان دوره متوسطه کشور چین انجام شده بود، بیان نمودند که اضطراب اجتماعی نقش قابل توجهی در بروز فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دارد.

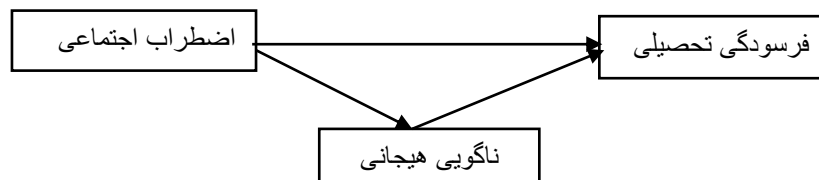
در تبیین فرسودگی تحصیلی باید به نقش ناگویی هیجانی^۵ نیز اشاره نمود (جواهری محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ الزهرانی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۱) زیرا این گونه به نظر می رسد که افرادی که از ناگویی هیجانی رنج می برند در درک، پردازش و مدیریت احساسات خود دارای مشکل اند و بنابراین، برای مقابله با موقعیت های استرس زایی مانند فشارهای تحصیلی دچار ناتوانی شده و این امر در طولانی مدت ممکن است زمینه فرسودگی تحصیلی آن ها را فراهم سازد (الیمنی^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). ناتوانی در درک، پذیرش و مدیریت مؤثر و کارآمد احساسات یک ویژگی شخصیتی منفی است که به عنوان ناگویی هیجانی شناخته می شود (بیسک^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). این ویژگی با کمبود در شناخت، بیان، کنترل و پردازش احساساتی که فرد با آن ها مواجه می شود، مشخص می گردد (لیورس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹). مشکل در شناسایی و نیز تمایز هیجانات از احساسات جسمی (نقص در آگاهی و پاسخ دهی عاطفی)، ناتوانی در توصیف احساسات و بیان آنها به دیگران (مشکل در تعاملات بین فردی و پیوند اجتماعی)،^{۱۱} همراه با یک سبک شناختی متمرکز به بیرون (تفکر عینی)،^{۱۲} جنبه های کلیدی ناگویی هیجانی هستند (ماهاپاترا و شارما، ۲۰۱۸).

هنگامی که فردی در تشخیص، تفسیر و بیان احساسات با چالش هایی مواجه می شود، به یک حالت درماندگی و سردرگمی گرفتار خواهد شد که این نقص، ساختار عاطفی و شناختی آن ها را مختل کرده (ابراهیمی و الماسی، ۱۴۰۲) و نیز موجب بروز چالش ها و مشکلات بسیاری در بخش های مختلف زندگی مخصوصاً در زندگی تحصیلی آن ها می شود. در همین زمینه مطالعات مختلف نشان داده اند که ناگویی هیجانی نقش غیرقابل انکاری در افت عملکرد تحصیلی (ذاکری زاده، ۱۴۰۱)؛ خودناتوان سازی تحصیلی^{۱۳} (آقا زاده، ۱۴۰۱)؛ کاهش اشتیاق تحصیلی^{۱۴} (فلاح موسی کلایی و همکاران، ۱۴۰۱) و فرسودگی تحصیلی (جواهری محمدی و همکاران، ۱۴۰۰) دارد. از سوی دیگر پرداختن به این مسئله نیز حائز اهمیت است که ناگویی هیجانی خود از عوامل مختلف فردی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی اثر می پذیرد. که باتوجه به اثرپذیری ناگویی هیجانی از اضطراب اجتماعی (عطادخت و احمدی، ۱۴۰۱؛ فارس^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲؛ چو^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۳) و نیز اثرگذاری آن بر فرسودگی تحصیلی (الزهرانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱) بررسی نقش میانجی گرانه ناگویی هیجانی ضروری به نظر می رسد.

^۱Dryman^۲Spence^۳Leichsenring & Leweke^۴Alexithymia^۵Alzahrani^۶Zhang^۷Alyamani^۸Baysak^۹Lyvers^{۱۰}Emotional response^{۱۱}social bond^{۱۲}Objective thinking^{۱۳}Mahapatra & Sharma^{۱۴}Academic self-disability^{۱۵}Decreased academic enthusiasm^{۱۶}Fares

با عنایت به تمام مطالب بیان شده باید اشاره نمود که فرسودگی تحصیلی یک پدیده پیچیده است که عمدتاً با خستگی عاطفی، کاهش انگیزه، و احساس بدبینی یا جدایی نسبت به مدرسه و الزامات تحصیلی مشخص می گردد (گیانوپولو و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر این پدیده روانشناختی می تواند اثرات مخربی بر سلامت روانی، عاطفی و جسمی دانش آموزان داشته باشد و اغلب منجر به افزایش سطح استرس، اضطراب، افسردگی و کاهش عزت نفس آن ها می شود که این قبیل پیامدها انجام پژوهش در این حوزه را ضروری می سازد. در کل تحقیق در مورد فرسودگی تحصیلی دانش آموزان برای درک این پدیده و عوامل مؤثر بر آن، پیشگیری از پیامدهای ناسازگارانه آن و بهبود عملکرد تحصیلی، شناسایی افراد در معرض خطر و اطلاع رسانی در مورد سیاست ها و شیوه های آموزشی بسیار مهم است. از سوی دیگر با توجه به فقدان پژوهش های کافی پیرامون اثر اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی و نیز فقدان پژوهشی در بررسی نقش میانجی گرانه ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی، انجام این پژوهش بیش از پیش ضروری به نظر می رسد. بنابراین مطالعه حاضر با هدف تعیین نقش واسطه ای ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در قالب مدل

مفهومی زیر انجام شد:



نمودار ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف پژوهشی، کاربردی و از لحاظ روش پژوهش همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه هدف این مطالعه را تمام دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران تشکیل می دادند که در تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مدارس این شهر به تحصیل اشتغال داشتند. حجم نمونه مناسب در پژوهش های معادلات ساختاری می بایست حداقل ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شود (لوی، ۲۰۱۱)، اما با توجه به احتمال وجود پرسشنامه های مخدوش و به منظور افزایش شانس تعمیم پذیری یافته های احتمالی، ۳۲۶ نفر از دانش آموزان به صورت در دسترس برگزیده شدند.

فرآیند جمع آوری داده ها به این صورت بود که ابتدا پرسشنامه های مربوطه در گوگل فرم تدوین شد، سپس از طریق فضای مجازی در گروه های دانش آموزی شهر تهران اقدام به توزیع پرسشنامه شد و پس از ارائه توضیحات مربوط به اهداف پژوهش، از دانش آموزان تقاضا گردید تا نسبت به تکمیل آن اقدام نمایند. ملاک های ورود به پژوهش دانش آموز دوره دوم متوسطه شهر تهران، رضایت و تمایل به حضور در مطالعه و عدم وجود هرگونه بیماری جسمانی و روانشناختی و ملاک خروج از پژوهش نیز مخدوش بودن اطلاعات فرد یا تکمیل ناقص پرسشنامه، عدم توجه دقیق به سؤالات و انتخاب یک پاسخ برای تمام پرسشنامه بود. در نهایت و پس از دستیابی به نمونه مورد نیاز، اطلاعات جمع آوری شده، در دو سطح توصیفی: میانگین، انحراف استاندارد و استنباطی: آزمون همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به کمک نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

^۱Chu

^۲Giannopoulou

^۳Levin

ابزارهای سنجش

سیاهه فرسودگی تحصیلی ماسلش (MBI)^۱

سیاهه فرسودگی تحصیلی توسط شافوئلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ طراحی و تدوین شد. این سیاهه دارای ۱۵ سؤال و سه مؤلفه خستگی عاطفی (گویه های ۱ تا ۷)، شک و بدبینی (گویه های ۸ و ۹) و خودکارآمدی تحصیلی (گویه های ۱۰ تا ۱۵) می باشد. نمره گذاری آن بر مبنای یک پیوستار ۷ درجه ای از هرگز (نمره ۰) تا همیشه (نمره ۶) انجام می شود. سؤالات مربوط به مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی به شکل معکوس نمره گذاری می گردد. شافوئلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی همزمان این سیاهه را با اشتیاق تحصیلی بررسی و آن را مطلوب گزارش نمودند. به علاوه در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۰) روایی همگرا و واگرایی این سیاهه با افسردگی دانشجویان و مقیاس علاقه به رشته قابل قبول بدست آمد و پایایی آن نیز برای مولفه های خستگی، بدبینی و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ محاسبه گشت. در این مطالعه نیز پایایی این مقیاس برای مولفه های خستگی عاطفی، شک و بدبینی، خودکارآمدی تحصیلی و کل برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۹۱ محاسبه شد.

سیاهه اضطراب اجتماعی (SPI)^۲

سیاهه اضطراب اجتماعی توسط کانور^۳ و همکاران (۲۰۰۰) تدوین گشت. این ابزار دارای ۱۷ گویه بوده و سطح اضطراب اجتماعی افراد را در سه مولفه ترس (۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۴، ۱۵)، اجتناب (۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۶) و ناراحتی فیزیولوژیکی (۲، ۷، ۱۳، ۱۷) مورد ارزیابی قرار می دهد. نمره گذاری این مقیاس بر مبنای یک پیوستار ۵ درجه ای از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۴) انجام می گیرد. کانور و همکاران (۲۰۰۰) پایایی این سیاهه را به روش بازآزمایی در افراد دارای تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی ارزیابی نموده و سطح ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ را بیان نمودند. همچنین ضریب همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش گردید. در ایران نیز حسنوند عموزاده (۱۳۹۵) پایایی این سیاهه را به روش های ضریب آلفای کرونباخ، ضریب اسپیرمن براون و بازآزمایی ارزیابی نموده و به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۹۷ و ۰/۸۲ را گزارش نمود. همچنین در مطالعه رحیمی و همکاران (۱۴۰۲) آلفای کرونباخ این سیاهه ۰/۹۲ گزارش گردید. در این پژوهش نیز پایایی این سیاهه برای مولفه های ذکر شده به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۴ و برای کل سیاهه ۰/۷۶ محاسبه شد.

مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو (TAS)^۴

مقیاس ناگویی هیجانی توسط بگبی^۵ و همکاران (۱۹۹۴) تدوین شده است که ناتوانی در ابراز و توصیف احساسات افراد را در ۲۰ گویه و سه مؤلفه: دشواری در توصیف هیجان ها (گویه های ۱۷، ۱۲، ۱۱، ۴ و ۲)، دشواری در شناسایی هیجان ها (گویه های ۱۴، ۱۳، ۹، ۷، ۶، ۳ و ۱) و تمرکز بر تجارب عینی یا بیرونی (گویه های ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۶، ۱۵، ۱۰، ۸ و ۵) مورد سنجش قرار می دهد. در ضمن سؤالات ۴، ۵، ۱۰، ۱۸ و ۱۹ نمره گذاری معکوس دارند. نمره گذاری این مقیاس بر مبنای یک طیف لیکرتی پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می شود. بگبی و همکاران (۱۹۹۴) پایایی این مقیاس را به شیوه بازآزمایی سنجیده و برای مولفه های دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۸ و ۰/۶۶ گزارش نمودند. همچنین آلفای کرونباخ این مقیاس را نیز ۰/۸۷ گزارش کردند. در ایران نیز بشارت (۱۳۹۲) روایی همزمان این مقیاس را با مقیاس هایی هم چون: هوش هیجانی ۰/۸۰، بهزیستی روانشناختی ۰/۸۷- و درماندگی روانشناختی ۰/۴۴ بررسی نمود. همچنین در پژوهش فرجی و همکاران (۱۴۰۲) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ

^۱Maslach Burnout Inventory^۲Schaufel^۳emotional exhaustion^۴doubt and pessimism^۵academic self-efficacy^۶academic passion^۷Social Phobia Inventory^۸Connor^۹toronto alexithymia scale^{۱۰}Bagby

بررسی شد و در سطح ۰/۸۷ مطلوب گزارش گردید. در این مطالعه نیز پایداری این مقیاس برای مولفه های ذکر شده به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۷، ۰/۶۷ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ محاسبه شد.

یافته ها

در این مطالعه تعداد ۳۲۶ نفر از دانش آموزان شرکت داشتند که از این تعداد، ۲۹۸ نفر معادل ۹۱ درصد از نمونه را دانش آموزان دختر و ۲۸ نفر معادل ۹ درصد را دانش آموزان پسر تشکیل می دادند. علاوه بر آن از میان نمونه شرکت کننده در پژوهش ۱۳۴ نفر معادل ۴۲ درصد را دانش آموزان مقطع دهم، ۱۵۹ نفر معادل ۴۹ درصد را دانش آموزان مقطع یازدهم و ۳۳ نفر معادل ۹ درصد را دانش آموزان مقطع دوازدهم تشکیل می دادند. در ادامه و در جدول شماره ۱ یافته های توصیفی از جمله میانگین، انحراف معیار، ضرایب کجی^۱ و کشیدگی^۲ و علاوه بر آن ضرایب هم بستگی گزارش شده است.

جدول ۱. جدول توصیفی و ماتریس هم بستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳
استاندارد							
۱. فرسودگی تحصیلی	۱/۸	۰/۹	۰/۴	-۰/۵	۱		
۲. اضطراب اجتماعی	۱/۲	۰/۷	۰/۷	۰/۱	۰/۵۴ **	۱	
۳. ناگویی هیجانی	۲/۵	۰/۵	۰/۱	۰/۲	۰/۴۷ **	۰/۴۸ **	۱

** p ≤ 0/01

همان طور که در جدول شماره یک مشاهده می شود ضرایب کجی و کشیدگی در محدوده بین ۲- الی ۲+ می باشد که نشانگر نرمال بودن توزیع داده ها می باشد (لین^۳؛ ۲۰۱۱). علاوه بر آن بین اضطراب اجتماعی ($r = ۰/۵۴, P < ۰/۰۱$) و ناگویی هیجانی ($r = ۰/۴۷, P < ۰/۰۱$) با فرسودگی تحصیلی ارتباط معنی داری مشاهده می شود که مطابق با این نتایج ادامه مسیر و انجام معادلات ساختاری بلامانع می باشد.

پیش از انجام مدل سازی معادلات ساختاری، مفروضه های زیربنایی آن بررسی شد. داده های مفقود و پرت بررسی و عدم وجود آن ها تأیید شد. فاصله ماهالانوبیس در نرم افزار ایموس بررسی شد، با توجه به این که نمره $p1$ نمونه از ۰/۰۵ بزرگ تر و نمره $p2$ آن ها نیز از ۰/۱ بزرگ تر محاسبه شده بود، بنابراین عدم وجود داده های پرت چند متغیری از این طریق نیز تأیید شد (کلین^۴؛ ۲۰۱۶). برای بررسی عدم هم خطی چندگانه^۵ از شاخص های تولرانس^۶ و عامل تورم واریانس (VIF)^۷ استفاده شد. حد مناسب برای تولرانس بین صفر تا یک و برای تورم واریانس کمتر از دو می باشد (میرز^۸ و همکاران، ترجمه فرزاد و همکاران، ۱۳۹۸). آماره تولرانس کمتر از ۰/۷ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱/۳ به دست آمد. با توجه به اینکه هر دو شاخص در محدوده مناسب قرار داشتند، لذا مفروضه عدم هم خطی چندگانه نیز تأیید شد. برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون^۹ استفاده شد. حد مطلوب برای آماره این آزمون بین ۱/۵ تا ۲/۵ است (میرز و همکاران، ترجمه فرزاد و همکاران،

^۱Skewness

^۲Kurtosis

^۳Levin

^۴Kline

^۵Multicollinearity

^۶Tolerance

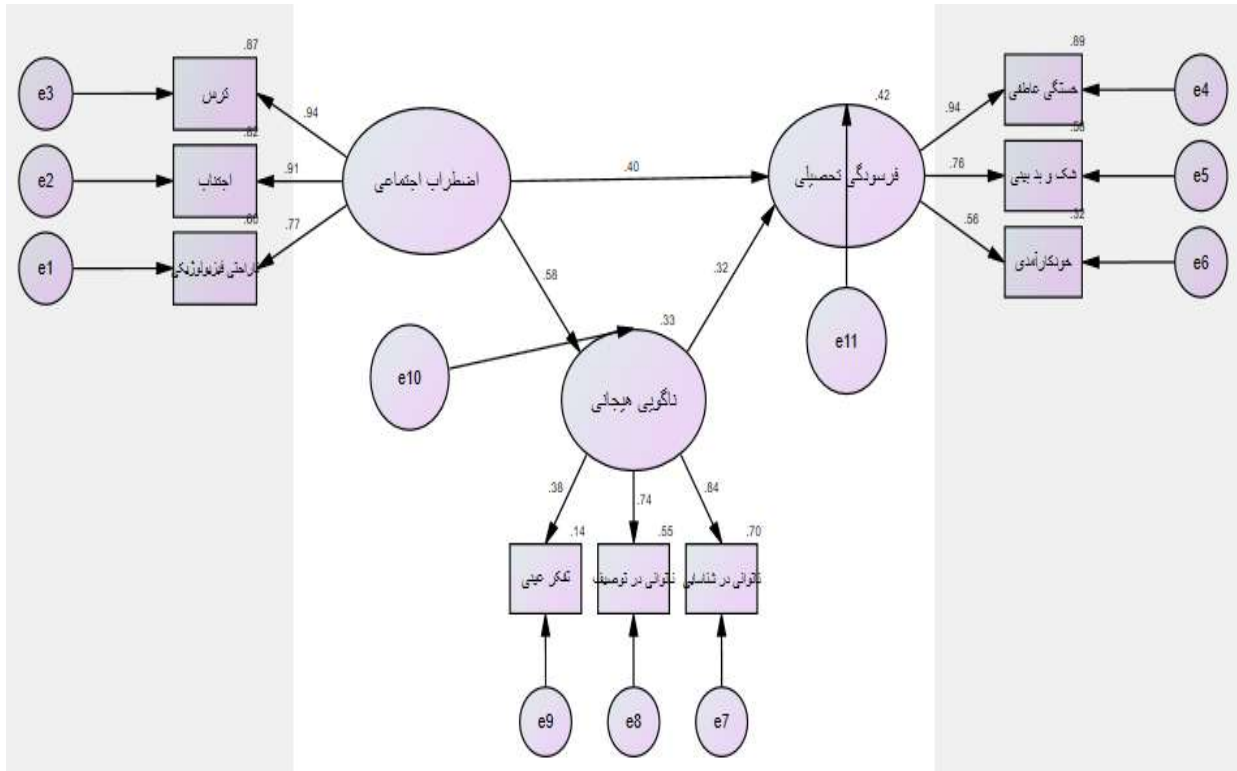
^۷Variance inflation factor

^۸Meyers

^۹Durbin-Watson

۱۳۹۸). در این مطالعه آماره دوربین واتسون ۱/۸ به دست آمد، چون از حد مطلوب کمتر است، بنابراین وجود این مفروضه نیز تأیید شد.

مدل اولیه پژوهش با توجه به توضیحات داده شده به شکل زیر ترسیم شد:



نمودار ۲. مدل اولیه پژوهش

همچنان که در نمودار ۲ نیز مشاهده می شود، در مدل پژوهش فرض بر این بود که اضطراب اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق میانجی گری ناگویی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان اثرگذار هستند. در جدول شماره ۲ شاخص های برازش مدل ذکر شده است.

جدول ۲. شاخص های برازش مدل

شاخص	مقادیر قابل قبول	برآورد	نتیجه
نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی (χ^2/df)	< 5	۲/۳	عالی
جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	< 0.1	۰/۰۶	عالی
شاخص نیکویی برازش (GFI)	> 0.9	۰/۹۶	عالی
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	> 0.9	۰/۹۳	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	> 0.9	۰/۹۸	عالی
میانگین مجذور باقیمانده های استاندارد شده (SRMR)	< 0.1	۰/۰۴	عالی

در مدل سازی معادلات ساختاری شاخص های برازش مختلفی وجود دارد که از میان آنها، مهم ترین این شاخص ها به همراه سطح مطلوب آن عبارت اند از: کای مربع بهنجار شده (CMIN/df) سطح مطلوب ۱ تا ۵، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۲ (AGFI)، برازش تطبیقی^۳ (CFI) و برازش هنجار شده^۴ (NFI) با سطح مطلوب بزرگ تر از ۰/۹، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۵ (RMSEA) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد^۶ (SRMR) با سطح مطلوب برابر یا کمتر از ۱ (لوی، ۲۰۱۱). در مدل پژوهشی فوق شاخص های ذکر شده در سطح مطلوب تا عالی بودند بنابراین مدل پژوهشی از برازش بسیار خوبی برخوردار است.

در ادامه و در جدول شماره ۳ ضرایب مسیرهای مدل پژوهش و معنی دار بودن آنها ذکر شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیرهای مدل

مسیر	Standardized Estimate	S.E	C.R	P
اضطراب اجتماعی < فرسودگی تحصیلی	۰/۴۰	۰/۱۱	۵/۹	P<۰/۰۰۱
ناگویی هیجانی < فرسودگی تحصیلی	۰/۳۲	۰/۱	۴/۴	P<۰/۰۰۱
اضطراب اجتماعی < ناگویی هیجانی	۰/۵۸	۰/۰۷	۸/۸	P<۰/۰۰۱

در جدول شماره ۴ به ترتیب، ضرایب استاندارد، مقدار خطا، مقدار T و سطح معنی داری نشان داده شده است. مطابق با اطلاعات موجود در جدول، مسیرهای اضطراب اجتماعی به فرسودگی تحصیلی؛ ناگویی هیجانی به فرسودگی تحصیلی و اضطراب اجتماعی به ناگویی هیجانی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار هستند. به منظور بررسی نقش میانجی در مدل پژوهش، از آزمون بوت استرپینگ استفاده شد. در این آزمون تعداد ۲۰۰۰ نمونه بوت استرپ با فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. اثرهای کل، مستقیم و غیرمستقیم مدل

مسیر	اثر	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
اثر کل اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۵۸	۰/۴۹	۰/۶۵	P<۰/۰۰۱
اثر مستقیم اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۴۰	۰/۲۸	۰/۵۱	P<۰/۰۰۱
اثر غیرمستقیم اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۳۲	۰/۱۹	۰/۴۴	P<۰/۰۰۱
اثر ناگویی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۱۸	۰/۱۱	۰/۲۶	P<۰/۰۰۱

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۴ و با در نظر گرفتن این مسئله که اثرهای مستقیم و غیرمستقیم اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنی دار شده است، این نتیجه حاصل می آید که اثرهای مشاهده در فرسودگی تحصیلی هم ناشی از اثر مستقیم اضطراب اجتماعی و هم اثر میانجی گرانه ناگویی هیجانی است.

^۱Goodness of fit index^۲Adjusted goodness of fit index^۳Comparative fit index^۴Normed fit index^۵Root mean square error of approximation^۶Standardized root mean square residuals

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی گرانه ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازندگی بسیار مطلوبی برخوردار بوده و اضطراب اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی گری ناگویی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان اثرگذار است که این نتایج با یافته های حاصل از مطالعات چا^۱ و همکاران (۲۰۱۵)؛ دسوزا^۲ (۲۰۱۹)؛ فرناندز کاستیو (۲۰۲۱)؛ مو و همکاران (۲۰۲۲)؛ جیانگ و لین (۲۰۲۳)؛ جواهری محمدی و همکاران (۱۴۰۰)؛ پوپاولا^۳ و همکاران (۲۰۱۷)؛ حسنی و عبدالله زاده قاسمی (۲۰۱۸)؛ لاهود^۴ و همکاران (۲۰۱۹)؛ الزهرانی و همکاران (۲۰۲۰)؛ ژانگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود.

فرسودگی تحصیلی پدیده پیچیده ای است که به طور فزاینده ای در بین فراگیران مقاطع تحصیلی مختلف رایج است. این پدیده حالتی از فرسودگی عاطفی، جسمی و روانی ناشی از استرس بیش از حد و طولانی مدت مربوط به کار و الزامات تحصیلی بوده (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲) و از تاثیر عوامل مختلفی ناشی می شود که این مطالعه بر نقش و تاثیر اضطراب اجتماعی بر شکل گیری فرسودگی تحصیلی تاکید داشت. اضطراب اجتماعی یک اختلال روانی رایج است که با ترس از تعاملات اجتماعی و موقعیت هایی که در آن افراد ممکن است احساس کنند توسط دیگران مورد قضاوت یا انتقاد قرار می گیرند، مشخص می شود. این ترس می تواند منجر به رفتارهای اجتنابی و خودباوری منفی شده و در نهایت بر عملکرد تحصیلی و سایر جنبه های زندگی فرد تاثیر بگذارد (مائو و همکاران، ۲۰۲۰).

افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است سطوح بالایی از استرس و اضطراب را در موقعیت های اجتماعی تجربه کنند، مانند ارائه سخنرانی، شرکت در بحث های گروهی، یا تعامل با همکلاسی ها و مربیان. این قبیل ترس ها می تواند منجر به اجتناب از این موقعیت ها شود عاملی که می تواند به طور قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی آن ها تأثیر بگذارد. رفتارهای اجتنابی دانش آموزان می تواند آن ها را از مشارکت کامل در فعالیت های کلاسی، شرکت در بحث های گروهی و کمک گرفتن از مربیان و دوستان باز دارد. این مسئله در طولانی مدت می تواند منجر به از دست رفتن فرصت های یادگیری شده و بر عملکرد تحصیلی و شکل گیری فشارهای تحصیلی اثرگذار باشد (دسوزا، ۲۰۱۹). اضطراب اجتماعی همچنین می تواند به احساس بی کفایتی و عزت نفس پایین در فعالیت های تحصیلی منجر گردد. افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است دائماً خود را با همسالان خود مقایسه کنند عاملی که منجر به احساس حقارت و شک به خود می شود. این قبیل خودباوری های منفی می تواند بر انگیزه، اعتماد به نفس و توانایی فراگیران برای استقامت در مواجهه با چالش های تحصیلی تأثیر بگذارد. در نتیجه، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است بیشتر مستعد تجربه فرسودگی تحصیلی باشند، زیرا از توانایی کافی برای مقابله با فشارهای تحصیلی برخوردار نیستند (چا و همکاران، ۲۰۱۵).

همچنین اضطراب اجتماعی می تواند مهارت های جانبی مثل مدیریت زمان و مهارت های ارتباطی که برای موفقیت تحصیلی ضروری است را تحت تاثیر قرار دهد. افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی عمدتاً در زمان بندی انجام تکالیف و اولویت بندی کارها دارای نقص هستند که این مسئله می تواند یک چرخه معیوب از استرس و اضطراب ایجاد کرده و به احساس فرسودگی و ناتوانی کمک کند. بدون مدیریت زمان و استراتژی های ارتباطی مناسب، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است در ایجاد

^۱Chae^۲D'Souza^۳Popa-Velea^۴Lahoud

تعادل بین مسئولیت های تحصیلی و سایر بخش های زندگی خود دچار نقص گردند. علاوه بر این، اضطراب اجتماعی می تواند بر تمرکز، حافظه و عملکرد شناختی تأثیر گذاشته و تمرکز افراد برای یادگیری و حفظ اطلاعات را دشوار سازد. اضطراب و استرس ناشی از موقعیت های اجتماعی می تواند بر توانمندی های شناختی تأثیر گذاشته، توانایی پردازش اطلاعات، حل مشکلات پیچیده و در نهایت یادگیری و عملکرد خوب در امتحانات را مختل کند. در نتیجه، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است در فعالیت های تحصیلی و امتحانات عملکرد ضعیفی داشته و در طولانی مدت دچار سرخوردگی و فرسودگی تحصیلی شوند (فرناندز کاستیو، ۲۰۲۱).

به علاوه اضطراب اجتماعی می تواند بر کیفیت خواب و سلامت جسمانی تأثیر بگذارد (لیما و همکاران، ۲۰۲۰) عواملی که برای عملکرد تحصیلی بسیار مهم هستند. استرس و اضطراب مزمن می تواند الگوهای خواب را مختل کرده و منجر به بی خوابی، خستگی و کاهش سطح انرژی شود. کیفیت پایین خواب می تواند عملکرد شناختی، تثبیت حافظه و تنظیم عاطفی را مختل ساخته و عملکرد خوب یادگیری و امتحانات را برای افراد دشوار کند. علاوه بر این، اضطراب اجتماعی می تواند به علائم فیزیکی مانند سردرد، تنش عضلانی و مشکلات گوارشی کمک کرده و در طولانی مدت احساس فرسودگی و خستگی را تشدید سازد (جیانگ و لین، ۲۰۲۳).

در کنار اضطراب اجتماعی، این پژوهش بر نقش و تأثیر ناگویی هیجانی بر بروز فرسودگی تحصیلی تأکید داشت. ناگویی هیجانی به یک ویژگی شخصیتی اشاره دارد که با دشواری در شناسایی و توصیف احساسات و همچنین یک سبک تفکر بیرونی (عینی) مشخص می شود (ماهاپاترا و شارما، ۲۰۱۸). افراد مبتلا به آلکسی تایمیا اغلب برای درک و بیان احساسات خود و دیگران با مشکل مواجه بوده و مقابله موثر با استرس و تنظیم هیجانات برای آنها چالش برانگیز است (ابراهیمی و الماسی، ۱۴۰۲). این عدم آگاهی عاطفی می تواند پیامدهای قابل توجهی برای جنبه های مختلف زندگی آنها از جمله عملکرد تحصیلی و مقابله با چالش های تحصیلی داشته باشد. یکی از راه های کلیدی که ناگویی هیجانی می تواند بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار باشد، فقدان مهارت های تنظیم هیجانی است. افراد مبتلا به ناگویی هیجانی ممکن است در مدیریت هیجانات خود و مقابله با استرس مشکل داشته باشند، عاملی که منجر به افزایش سطح اضطراب، ناامیدی و سرخوردگی در آنها مخصوصاً در محیط های تحصیلی می شود. این مسئله می تواند به صورت احساس خستگی دائمی، تحریک پذیری و خستگی عاطفی ظاهر شود علائمی که همگی از نشانگان برجسته فرسودگی تحصیلی هستند (لاهود و همکاران، ۲۰۱۹).

افراد مبتلا به ناگویی هیجانی همچنین ممکن است در هنگام تجربه فرسودگی تحصیلی به دلیل آگاهی عاطفی محدود و ناتوانایی در بیان احساسات خود، در جستجوی کمک یا حمایت دچار مشکل شوند. آنها ممکن است نتوانند به طور دقیق احساسات خود را شناسایی کرده و با آنها ارتباط برقرار کنند و این امر بیان نیازها و نگرانی های خود را برای دیگران و دریافت حمایت از دیگران را دشوار می کند. این عدم ارتباط مخصوصاً با معلمان و هم کلاسی ها می تواند در طولانی مدت احساس انزوا را در آنها ایجاد کرده و موجب بروز فشارهای تحصیلی بسیاری زیادی در آنها گردد (پوپاولا و همکاران، ۲۰۱۷). به علاوه ناگویی هیجانی می تواند بر توانایی افراد برای بهره گیری از راهبردهای مقابله ای مؤثر برای مدیریت استرس های تحصیلی و جلوگیری از فرسودگی تحصیلی اثر بگذارد. بدون درک دقیق از احساسات خود و نحوه تنظیم آنها، افراد مبتلا به ناگویی هیجانی ممکن است به مکانیسم های مقابله ای ناسازگار مانند اجتناب، حواس پرتی، یا سرکوب عاطفی متوسل شوند. این راهبردهای مقابله ای ناکارآمد در نهایت می تواند احساس استرس و فرسودگی تحصیلی را تشدید کرده و چرخه ای از مشکلات

^۱Lima

عاطفی و دشواری های تحصیلی را تداوم بخشد (حسنی و عبدالله زاده قاسمی، ۲۰۱۸). علاوه بر این، بی حسی عاطفی به عنوان مشخصه ناگویی هیجانی می تواند اثرات فرسودگی تحصیلی را بیشتر کند. افراد مبتلا به ناگویی هیجانی ممکن است احساس جدایی عاطفی و بی علاقه نسبت به مسئولیت های تحصیلی خود را تجربه کنند عاملی که منجر به کاهش انگیزه و تمایل برای یادگیری و انجام فعالیت های تحصیلی می شود. این بی حسی عاطفی می تواند به احساس فرسودگی تحصیلی منجر شده و افراد را از پرداختن موثر و غلبه بر تنش های تحصیلی باز دارد (الزهرانی و همکاران، ۲۰۲۰).

در نهایت این پژوهش نشان داد که اضطراب اجتماعی به صورت غیرمستقیم و از طریق اثرگذاری بر ناگویی هیجانی می تواند موجب افزایش سطح فرسودگی های تحصیلی دانش آموزان گردد. در این زمینه تحقیقات نشان داده است که افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی و ناگویی هیجانی در مقایسه با همسالان خود که فاقد این ویژگی ها هستند، احتمال بیشتری دارد که سطوح بالاتری از فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند. این مسئله به این دلیل است که افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است از تعاملات اجتماعی اجتناب کرده و به انزوا و گوشه گیری به عنوان مکانیزم مقابله ای روی آورند، عاملی که می تواند در بلندمدت منجر به احساس تنهایی و قطع ارتباط با هم کلاسی ها و مربیان شود. علاوه بر این، افراد مبتلا به ناگویی هیجانی ممکن است در تشخیص و بیان نیازهای عاطفی خود مشکل داشته باشند، که این امر جستجوی حمایت مناسب در زمان استرس را برای آنها چالش برانگیز می کند.

افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی حساسیت بیشتری نسبت به ارزیابی و انتقاد اجتماعی دارند که این مسئله منجر به افزایش سطح استرس در محیط های مدرسه می شود. این استرس مزمن می تواند به بی نظمی عاطفی و مشکلات در پردازش احساسات، که از ویژگی های رایج ناگویی هیجانی است، منجر گردد. در نتیجه، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی و ناگویی هیجانی ممکن است برای مدیریت موثر احساسات خود در پاسخ به استرس های تحصیلی دارای نقص و ناتوانی بوده و در بلندمدت نسبت به این تنش های تحصیلی آسیب پذیر گردند. علاوه بر این، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است راهبردهای مقابله ای محدودی برای مقابله با استرس های تحصیلی داشته باشند عاملی که می تواند احساس فرسودگی تحصیلی را در آن ها بیشتر تشدید کند. به عنوان مثال، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی ممکن است از اجتناب و گریز به عنوان مکانیزم مقابله ای برای کاهش احساس اضطراب در موقعیت های اجتماعی استفاده کنند، که این مسئله می تواند فرد را از درک صحیح و بیان موثر هیجانات خود باز داشته و جستجو و درخواست حمایت مناسب در هنگام تجربه استرس تحصیلی را برای آنها چالش برانگیز کند شرایطی که منجر به ناتوانی در سازگاری با تنش های تحصیلی و در نهایت فرسودگی تحصیلی در آن ها می شود.

فرسودگی تحصیلی پدیده پیچیده ای است که به شکل قابل توجهی در بین فراگیران مقاطع تحصیلی مختلف رایج است. این پدیده حالتی از فرسودگی عاطفی، جسمی و روانی بوده که ناشی از استرس بیش از حد و طولانی مدت مربوط به کار و الزامات تحصیلی می باشد و به شکل چشمگیری موجب کاهش عملکرد فرد در بخش های مختلف زندگی مخصوصاً زندگی تحصیلی می شود. بنابراین و با عنایت به پیامدهای قابل توجه فرسودگی تحصیلی، این پژوهش باهدف تعیین نقش میانجی گرانه ناگویی هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازندگی بسیار مطلوبی برخوردار بوده و اضطراب اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی گری ناگویی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان اثرگذار است. اما این مطالعه نیز هم چون مطالعات دیگر با محدودیت هایی همراه بود. ناتوانی در کنترل متغیرهای مداخله گری هم چون سن، جنسیت و وضعیت

اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان نخستین محدودیت این مطالعه بود که ممکن است یافته های این مطالعه را با محدودیت مواجه ساخته باشد، به همین سبب پیشنهاد می شود در مطالعات آینده نسبت به کنترل این متغیرها و شرایط برنامه هایی تدارک دیده شود. ناتوانی در دسترسی مستقیم و انجام نمونه گیری تصادفی نیز دومین محدودیت این مطالعه بود که ممکن بر نتایج دست یافته اثرگذار بوده باشد. به همین سبب پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی بستری فراهم گردد تا به صورت مستقیم به دانش آموزان دسترسی یافته و نمونه مورد نیاز نیز به صورت تصادفی گردآوری شود. در نهایت و باتوجه به یافته های حاصل از این مطالعه پیشنهاد می شود کارگاه های آموزشی مختلف باهدف آگاه سازی دانش آموزان و والدین آنها نسبت به پیامدهای فرسودگی تحصیلی و عوامل موثر بر آن برگزار گردد.

بدین وسیله از تمام دانش آموزانی که در این پژوهش شرکت داشتند و پژوهشگران را در دستیابی به نتایج علمی و دقیق یاری نمودند، کمال تشکر به عمل می آید.

منابع

۱. آقازاده، فاطمه. (۱۴۰۱). پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی براساس ناگویی هیجانی در دانش آموزان با والدین مشکل دار، پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵(۴۹)، ۳۷۸-۳۸۷.
۲. ابراهیمی، لقمان و الماسی، مجید. (۱۴۰۲). نقش ویژگی های شخصیتی، ناگویی هیجانی و اجتناب شناختی در پیش بینی عاطفه مثبت و منفی. روانشناسی بالینی و شخصیت، ۲۱(۱)، ۵۶-۴۳.
۳. اخوی ثمرین، زهرا؛ اژدری، رامین و بیگدلی، معرفت الله. (۱۴۰۱). مدل-یابی علی نقش عملکرد خانواده در پیش بینی اضطراب کرونا با میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم. علوم مراقبتی نظامی. ۹(۲)، ۱۸۹-۱۸۰.
۴. افشاری، ابوالفضل و تقی نژاد، نوشین. (۱۴۰۱). بررسی مدل علی اضطراب اجتماعی بر اساس تحمل پریشانی با نقش واسطه گری هوش اجتماعی در کادر درمان شهر جیرفت در دوران همه گیری کووید-۱۹. مجله دانشگاه علوم پزشکی جیرفت، ۹(۴)، ۱۱۲۸-۱۱۲۱.
۵. بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۲). مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو: پرسشنامه، روش اجرا و نمره گذاری (نسخه فارسی). روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۱۰(۳۷)، ۹۲-۹۰.
۶. جواهری محمدی، عباس؛ کشاورز افشار، حسین و باقرزاده، شهربانو. (۱۴۰۰). رابطه خودمهارگری هیجانی و ناگویی هیجانی و هیجانات تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری. مجله علمی پژوهان، ۲۰(۱)، ۱۱۶-۱۱۱.
۷. حسونود عموزاده، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی روایی و پایایی مقیاس هراس اجتماعی در میان دانشجویان مبتلا به اضطراب اجتماعی. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۶(۱۳۹)، ۱۷۷-۱۶۶.
۸. حسام پور، فاطمه و رضایی، علی محمد. (۱۴۰۲). پیش بینی شکوفایی تحصیلی دانش آموزان بر اساس هوش اخلاقی: نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان های تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی. سلامت روان کودک، ۱۰(۲)، ۸۳-۱۰۳.
۹. رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا، بی شوفلی، ویلمار. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، ۳۸-۲۱.

۱۰. رحیمی، فاطمه؛ اسدنیاء، سعید و مفسّری، محمّد رسول. (۱۴۰۲). روابط ساختاری سیستم های مغزی رفتاری (BIS/BAS) با اختلال اضطراب اجتماعی: نقش واسطه ای حساسیت انزجاری. *رویش روان شناسی*، ۱۲ (۲)، ۲۰۷-۲۱۸.
۱۱. ذاکری زاده، آزیتا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵ (۵۱)، ۳۴۵-۳۷۳.
۱۲. ساعتی معصومی، فاطمه؛ جدیدی، هوشنگ؛ یاراحمدی، یحیی و اکبری، مریم. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی براساس خودنظم جویی و هیجان های تحصیلی با نقش واسطه ای خودناتوان سازی تحصیلی: اثربخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۲ (۱)، ۳۸۷-۳۶۹.
۱۳. صالحی تبار، روح الله؛ داوری، رحیم و ابراهیمی مقدم، حسین. (۱۴۰۲). مدل یابی روابط فرسودگی تحصیلی و سبک های حل مسئله با نقش واسطه ای پایداری تحصیلی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱ (۴۲)، ۷۴-۶۱.
۱۴. عطادخت، اکبر و احمدی، شیرین. (۱۴۰۱). ارائه مدل وابستگی به تلفن همراه بر اساس اضطراب اجتماعی با میانجیگری ناگویی-هیجانی. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۹ (۱)، ۱۳۰-۱۲۰.
۱۵. فاطمی، مژگان؛ بختیارپور، سعید؛ پاشا، رضا و حافظی، فریبا. (۱۴۰۱). مدل پیش بینی اضطراب اجتماعی براساس کمال گرایی و خودکارآمدی اجتماعی با میانجی گری تحریف های شناختی در نوجوانان دختر و پسر. *مجله پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۳ (۴)، ۲۰۲-۱۸۷.
۱۶. فرجی، رباب؛ باباپور خیرالدین، جلیل و بخشی پور رودسری، عباس. (۱۴۰۲). نقش واسطه ای نشخوار ذهنی در رابطه بین ناگویی هیجانی، تکانشگری، تحمل پریشانی و خودانتقادی با خودآسیبی. *مطالعات روان شناختی*، ۱۹ (۱)، ۶۳-۴۷.
۱۷. فلاح موسی کلایی، عالمه؛ خان محمدی اطاقسرا، ارسلان؛ همایونی، علیرضا و صادقی، جمال. (۱۴۰۱). روابط ساختاری بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری وابستگی به شبکه های اجتماعی و سلامت روانی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۸ (۲)، ۱۵۳-۱۳۷.
۱۸. گلستانی، حسن و جعفری، سکینه. (۱۴۰۱). پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس بافت اجتماعی کلاس با میانجی گری مشارکت رفتاری و عاطفی. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱ (۳۰)، ۳۵۰-۳۲۹.
۱۹. میرز، لارنس اس؛ گامست، گلن سی و گارینو، ای جی. *تحلیل داده ها با استفاده از IBM SPSS*. ترجمه ولی الله فرزاد، امید شکری، نسرين اسماعیلیان، سمانه بهزادپور، مریم اسدی، محمد شریفی. (۱۳۹۸). تهران: سمت.
1. 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), 707-720.
2. Alyamani, W. J. A., Othman, R., & Almalayo, J. K. A. (2022). Prevalence of alexithymia and its association with burn out among medical field students at Umm Al-Qura University in Saudi Arabia.
3. Alzahrani, S. H., Coumaravelou, S., Mahmoud, I., Beshawri, J., & Algethami, M. (2020). Prevalence of alexithymia and associated factors among medical students at King Abdulaziz University: a cross-sectional study. *Annals of Saudi medicine*, 40(1), 55-62.
4. Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 33-40.

5. Bai, Q., Bai, S., Dan, Q., Lei, L., & Wang, P. (2020). Mother phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism. *Personality and Individual Differences*, 155, 109622.
6. Baysak, S., Kılıç, F. A., Karagün, E., & Baysak, E. (2020). Relationship of alexithymia, rumination and coping style with psoriasis and their effects on the clinical features. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(4), 246-252.
7. Chae, M. S. (2015). The mediating effects of test anxiety on the relationship between socially-prescribed perfectionism and academic burnout of female college students in a dental hygiene department. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, 39(4), 295-302.
8. Chiu, K., Clark, D. M., & Leigh, E. (2021). Cognitive predictors of adolescent social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 137, 103801.
9. Chu, Y., Zhang, Y., Yang, D., Wang, S., Liang, C., Wang, X., & Dai, H. (2023). Influence of family function on social anxiety among Chinese nursing students: The mediating role of alexithymia. *Nursing Open*, 10(3), 1356-1366.
10. Connor, K. M., Davidson, J. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., Weisler, R. H., & Foa, E. (2000). Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN): New self-rating scale. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 379-386.
11. D'Souza, C. G. (2019). The role of early maladaptive schemas in the development of depression, anxiety and academic burnout.
12. Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg, R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of anxiety disorders*, 38, 1-8.
13. Estrada-Araoz, E. G., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., Larico-Uchamaco, G. R., & Paricahua-Peralta, J. N. (2023). Examining the Relationship Between Academic Burnout and the University Student's Engagement: A Cross-Sectional Study on the Return to Face-to-Face Classes. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(2), e424-e424.
14. Fares, K., Haddad, C., Malaeb, D., Sacre, H., Akel, M., Salameh, P., ... & Hallit, S. (2022). Social anxiety and its correlates among Lebanese adults: Role of self-esteem, depression, alcohol use disorder, alexithymia, and work fatigue. *The primary care companion for CNS disorders*, 24(1), 39101.
15. Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 621863.
16. Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3058.
17. Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry research*, 295, 113560.
18. Hasani, O., & Abdollahzadehgamsi, V. (2018). Discrimination of students with high and low academic burnout on the basis of test anxiety, alexithymia and academic achievement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 57-65.
19. Jiang, Y., & Lin, L. (2023). Parental phubbing and academic burnout in adolescents: The role of social anxiety and self-control. *Frontiers in Psychology*, 14, 1157209.
20. Keller, G. (2015). Statistics for Management and Economic, Abbreviated. *Cengage Learning*.

21. Kline, R. (2016). Data preparation and psychometrics review. *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed., pp. 64-96). New York, NY: Guilford.*
22. Lahoud, N., Zakhour, M., Haddad, C., Salameh, P., Akel, M., Fares, K., ... & Obeid, S. (2019). Burnout and its relationships with alexithymia, stress, self-esteem, depression, alcohol use disorders, and emotional intelligence: results from a Lebanese cross-sectional study. *The Journal of nervous and mental disease, 207*(8), 642-650.
23. Lee, M., Lee, K. J., Lee, S. M., & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress and Health, 36*(3), 376-383.
24. Leichenring, F., & Leweke, F. (2017). Social anxiety disorder. *New England Journal of Medicine, 376*(23), 2255-2264.
25. Levin, R. I. (2011). *Statistics for management*. Pearson Education India.
26. Lima, R. A., de Barros, M. V. G., Dos Santos, M. A. M., Machado, L., Bezerra, J., & Soares, F. C. (2020). The synergic relationship between social anxiety, depressive symptoms, poor sleep quality and body fatness in adolescents. *Journal of affective disorders, 260*, 200-205.
27. Luo, Y., Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review, 119*, 105482.
28. Lyvers, M., Mayer, K., Needham, K., & Thorberg, F. A. (2019). Parental bonding, adult attachment, and theory of mind: A developmental model of alexithymia and alcohol-related risk. *Journal of Clinical Psychology, 75*(7), 1288-1304.
29. Mahapatra, A., & Sharma, P. (2018). Association of Internet addiction and alexithymia—A scoping review. *Addictive behaviors, 81*, 175-182.
30. Mao, Y., Zuo, X. N., Ding, C., & Qiu, J. (2020). OFC and its connectivity with amygdala as predictors for future social anxiety in adolescents. *Developmental cognitive neuroscience, 44*, 100804.
31. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113.
32. Mou, Q., Zhuang, J., Gao, Y., Zhong, Y., Lu, Q., Gao, F., & Zhao, M. (2022). The relationship between social anxiety and academic engagement among Chinese college students: A serial mediation model. *Journal of Affective Disorders, 311*, 247-253.
33. Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education, 61*(1), 20-31.
34. Özhan, M. B., & Yüksel, G. (2021). The Effect of School Burnout on Academic Achievement and Well-Being in High School Students: A Holistic Model Proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8*(1), 145-162.
35. Popa-Velea, O., Diaconescu, L., Mihăilescu, A., Jidveian Popescu, M., & Macarie, G. (2017). Burnout and its relationships with alexithymia, stress, and social support among Romanian medical students: a cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health, 14*(6), 560.
36. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology, 33*(5), 464-481.
37. Siegel, A. N., & Kocovski, N. L. (2020). Effectiveness of self-compassion inductions among individuals with elevated social anxiety. *Mindfulness, 11*, 2552-2560.

38. Spence, S. H., Donovan, C. L., March, S., Kenardy, J. A., & Hearn, C. S. (2017). Generic versus disorder specific cognitive behavior therapy for social anxiety disorder in youth: A randomized controlled trial using internet delivery. *Behaviour research and therapy*, 90, 41-57.
39. 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), 248-262.
40. Weeks, J. W., Howell, A. N., Srivastav, A., & Goldin, P. R. (2019). "Fear guides the eyes of the beholder": Assessing gaze avoidance in social anxiety disorder via covert eye tracking of dynamic social stimuli. *Journal of anxiety disorders*, 65, 56-63.
41. Wei, H., Dorn, A., Hutto, H., Webb Corbett, R., Haberstroh, A., & Larson, K. (2021). Impacts of nursing student burnout on psychological well-being and academic achievement. *Journal of Nursing Education*, 60(7), 369-376.
42. Yu, J., & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean journal of medical education*, 32(1), 13-21.
43. Zhang, C. H., Li, G., Fan, Z. Y., Tang, X. J., & Zhang, F. (2021). Mobile phone addiction mediates the relationship between alexithymia and learning burnout in Chinese medical students: a structural equation model analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 455-465.