

Spring 2026, Volume 12, Issue 3

The Structural Effect of Academic Self-efficacy, Academic Motivation and Mental Health on the Academic Burnout of Adolescents with Academic Stress the Mediating Role of Perceived Social Support from Teacher

Marziyeh Ahmadi^{1*}, Mohammad Ali Mohammadifar²

1. MSc. Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

Corresponding author: Marziyeh Ahmadi, Address: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

Email: marziyehahmadi211@gmail.com

Received: 2025/11/15

Accepted: 2026/01/28

Abstract

Introduction: Considering the high academic stress in adolescents and its impact on academic performance and burnout, it is important to investigate the factors and mechanisms affecting academic burnout in adolescents with academic stress. The aim of the present study was to investigate the structural effect of academic self-efficacy, academic motivation, and mental health on academic burnout in adolescents with academic stress, with the mediating role of perceived social support from teachers.

Method: The present research method is a descriptive correlational study based on structural equation modeling. For this purpose, 300 female second-year high school students in Semnan who had academic stress were selected using convenience sampling. Data collection tools used were self-efficacy questionnaires (Muris), academic motivation (AMS), general health (GHQ-28), perceived social support from teachers (PSST), academic stress (LASRS), and academic burnout (AB).

Result: 69% of the changes in students' academic burnout are explained by the variables of academic self-efficacy, academic motivation, mental health and social support perceived by the teacher. The biggest direct impact on academic burnout is related to academic self-efficacy with a coefficient of 0.51. The biggest indirect effect on academic burnout is related to academic self-efficacy with a coefficient of 0.119. Also, 21% of the changes in social support perceived by the teacher are explained by the variables of academic self-efficacy, academic motivation and mental health. The biggest direct impact on social support perceived by the teacher is related to academic self-efficacy and mental health with a coefficient of 0.30.

Conclusion: The structural model of academic self-efficacy, academic motivation, and mental health on academic burnout with the mediation of perceived social support from the teacher has a favorable fit.

Keywords: Academic self-efficacy, Academic motivation, Mental Health, Academic Burnout, Academic Stress, Perceived social support.

اثر ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی: نقش میانجی گری حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم

مرضیه احمدی^{۱*}، محمدعلی محمدی فر^۲

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.
۲- دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

نویسنده مسئول: مرضیه احمدی، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

ایمیل: marziyehahmadi211@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۸/۲۴

چکیده

مقدمه: با توجه به استرس تحصیلی بالا در نوجوانان و تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی و فرسودگی، بررسی عوامل و مکانیسم‌های تاثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی حائز اهمیت است. هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثر ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی با نقش میانجی گری حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بود.

روش کار: روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. بدین منظور، ۳۰۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در شهر سمنان که دارای استرس تحصیلی بودند، به روش نمونه گیری در دسترس، انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های خودکارآمدی (Muris)، انگیزش تحصیلی (AMS)، سلامت عمومی (GHQ-28)، حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم (PSST)، استرس تحصیلی (LASRS) و فرسودگی تحصیلی (AB) استفاده شد.

یافته ها: ۶۹ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، سلامت روان و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم تبیین می‌شود. بیشترین تاثیر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۵۱ است. بیشترین تاثیر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نیز مربوط به خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۱۱۹ است. همچنین ۲۱ درصد از تغییرات حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان تبیین می‌شود. بیشترین تاثیر مستقیم بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم مربوط به خودکارآمدی تحصیلی و سلامت روان با ضریب ۰/۳۰ است.

نتیجه گیری: الگوی ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی با میانجی گری حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم از برآزش مطلوب برخوردار است.

کلیدواژه ها: خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، سلامت روان، فرسودگی تحصیلی، استرس تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم.

مقدمه

دانش‌آموزان در محیط‌های آموزش متوسطه با طیف گسترده‌ای از استرس‌های مداوم مرتبط با خواسته‌های تحصیلی مواجه هستند [۱]. در ایران، ۲۴/۲٪ از نوجوانان داری استرس متوسط تا شدید هستند که می‌تواند عملکرد تحصیلیشان را تحت تاثیر قرار دهد [۲]. مطالعات تجربی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای وضعیت استرس تحصیلی بالا، علائم هیجانی منفی مانند تحریک‌پذیری، اضطراب و افسردگی [۳، ۴] و همچنین ناسازگاری مدرسه و افکار خودکشی [۵] را نشان می‌دهند. علاوه بر این، علاقه خود را به مطالعه از دست می‌دهند و احساس خستگی می‌کنند [۶، ۷] و این ادراک می‌تواند مستقیماً بر سیستم رفتاری نوجوان تأثیر بگذارد و رفتارهای فرسودگی را ایجاد کند [۸]. فرسودگی تحصیلی یک حالت روانشناختی پایدار، منفی و مرتبط با یادگیری است که عمده‌تاً در دانش‌آموزان رخ می‌دهد [۹] و زمانی پدیدار می‌شود که وظایف و خواسته‌های تحصیلی فراتر از توانایی‌های فرد باشد و معمولاً به صورت نشانه‌های مختلفی از جمله خستگی عاطفی ناشی از تحصیل، نگرش‌های بدبینانه یا بی‌کفایتی و احساس ناکارآمدی تحصیلی ظاهر می‌شود. تأثیر مخربی بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان می‌گذارد [۱۰]. چندین گزارش نشان داده‌اند که نوجوانانی که با فرسودگی تحصیلی دست و پنجه نرم می‌کنند، مستعد مشکلات درونی‌سازی شدیدی هستند که می‌تواند بر سلامت روانی و بهزیستی ذهنی آنها تأثیر منفی بگذارد [۱۱، ۱۲]. لذا، اهمیت پرداختن به عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی به عنوان سازه‌ی موثر بر عملکرد تحصیلی، سلامت جسمی-روانی و بهزیستی نوجوانان حائز اهمیت می‌باشد.

نقش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان از طریق «مدل تقاضا-منابع فرسودگی شغلی» توضیح داد [۱۳]. در این مدل جامع، دمروتی و همکاران [۱۳] تقاضاهای تحصیلی و منابع تحصیلی را به عنوان دو عامل اساسی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد کردند. همانطور که دمروتی و همکاران ذکر

کردند، خواسته‌های تحصیلی فشارها یا فشارهایی هستند که یک دانش‌آموز در طول فرآیند یادگیری احساس می‌کند. به گفته آنها، منابع تحصیلی به توانایی‌ها و احساساتی که دانش‌آموزان با خود به محیط‌های تحصیلی می‌آورند اشاره دارد [۱۴]. به عنوان یک نمونه کلیدی از منابع مراکز آموزشی (مدارس)، خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های آنها برای اجرای مجموعه‌ای از اقدامات مورد نیاز برای دستیابی به نتایج یادگیری دلخواه مربوط می‌شود [۱۵]. علاوه بر این، همانطور که توسط یانگ و همکاران اشاره شده است، دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود ایمان دارند، در فشارهای تحصیلی و ناملایمات استقامت می‌کنند و کمتر مستعد حالات روانی منفی مانند فرسودگی تحصیلی هستند [۱۶]. باور عمومی بر این است که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان برای عملکرد، مشارکت و دستاوردهای آنها در محیط‌های تحصیلی بسیار مهم است [۱۷-۲۰] و منجر به یافتن راه حل مناسب برای مشکلات و در نهایت بهبود عملکرد و کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌شود [۲۱].

نمونه دیگری از منابع مراکز آموزشی (مدارس)، انگیزه‌ی تحصیلی است که به «انگیزه اولیه دانش‌آموزان برای شروع یادگیری و همچنین دلیل ادامه روند طولانی و طاقت فرسا یادگیری» مربوط می‌شود [۲۲]. در واقع، دانش‌آموزان با انگیزش بالا تکالیف درسی را جدی می‌گیرند و به محتوای آنها توجه ویژه‌ای دارند و علاوه بر آن سعی می‌کنند مطالب بیشتری نسبت به آنچه در کلاس می‌آموزند بیاموزند. ایجاد انگیزه با ایجاد شور و اشتیاق به انجام یک فعالیت و افزایش حس کارآمدی افراد را از فشارهای ناشی از تحصیل مصون می‌دارد و این افراد به پیشرفت تحصیلی بیشتری دست می‌یابند. بنابراین به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان با انگیزه بالا توانایی بیشتری در مدیریت فرسودگی تحصیلی دارند [۲۳].

سلامت روان از دیرباز به عنوان اساسی برای بهزیستی شناخته شده است، که در اساسنامه ۱۹۴۶ سازمان بهداشت جهانی منعکس شده است که در آن سلامت به عنوان

«وضعیت بهزیستی کامل جسمی، روانی و اجتماعی» تعریف شده است [۲۴]. سلامت روان با ماهیت گسترده و مؤثر خود با مفاهیمی مانند نتایج تحصیلی، پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در نوجوانان دارای استرس تحصیلی مرتبط است [۲۵]. بر اساس، مدل تقاضا- منابع [۱۳]، دانش‌آموزانی که با استرس تحصیلی طولانی‌مدت و نیازهای بیش از حد مواجه می‌شوند، علاقه خود را به مطالعه از دست می‌دهند و احساس خستگی می‌کنند [۲۶، ۷]، که ممکن است علائم هشدار دهنده جسمی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند. بر این اساس، تنش، خستگی عاطفی و نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه ناشی از استرس تحصیلی ممکن است بیشتر به اختلالات روانی کمک کند [۲۸، ۲۷]. به عنوان مثال، در چین، تیبر و همکاران نشان داد که خستگی عاطفی در مدرسه با افسردگی در یک نمونه از ۱۵۲۷ دانش‌آموز شانس‌های رابطه مثبت دارد [۲۹]. در نتیجه، مطالعه‌ی جیانگ و همکاران بیان می‌کند که سطح بالای استرس تحصیلی با سطح بالای فرسودگی تحصیلی مرتبط است که افسردگی نوجوانان را بیشتر افزایش می‌دهد [۶]. بر این اساس، به نظر می‌رسد فردی که از سلامت روان خوبی برخوردار است از اهداف خود آگاه است و برای رسیدن به آنها جسارت، شهامت و تلاش می‌کند. این در حالی است که پریشانی روانی به کاهش خودآگاهی می‌انجامد و جهت‌گیری فرد را تحریف می‌کند [۳۰]. در این راستا، نتایج تحقیق عزت‌پور و همکاران [۳۱] بیانگر این بود که سلامت روان پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی برای فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

اما از سویی، بنظر می‌رسد ارتباط متغیرهای «خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان» با متغیر «فرسودگی تحصیلی» رابطه‌ای ساده نباشد و امکان دارد متغیر دیگری از جمله، «حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم» در رابطه بین آن‌ها نقش واسطه‌ای ایفا نمایند [۳۲]. حمایت اجتماعی ادراک شده، که به منابع اجتماعی اشاره دارد که

افراد معتقدند می‌توانند به آنها دسترسی داشته باشند و شامل خانواده، دوستان، معلمان، جوامع و گروه‌های اجتماعی وابسته می‌باشد. درجه بالاتری از حمایت اجتماعی درک شده از این گروه‌ها با سازگاری کلی بهتر با زندگی تحصیلی همراه است [۳۳]. از سویی، اهمیت حمایت معلمان برای دانش‌آموزان زمانی تقویت می‌شود که معلمان راهنمایی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. بنابراین، حمایت معلمان برای بهبود مشارکت علمی بسیار مهم است. بر اساس نظریه خودتعیینی [۳۴]، روابط مثبت معلم و دانش‌آموز برای ارضای نیازهای اساسی افراد، مانند استقلال، ارتباط و شایستگی، که پایه و اساس مطالعه دانش‌آموزان و در نتیجه مشارکت تحصیلی بیشتر بود، مفید بود [۳۵]. نتایج برخی مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان با روابط مثبت معلم و دانش‌آموز می‌توانند حمایت اجتماعی بیشتری از معلمان خود و فشار تحصیلی کمتری دریافت کنند که به آنها کمک می‌کند زمان بیشتری را برای یادگیری صرف کنند و به نوبه خود با سطوح پایین‌تر فرسودگی تحصیلی مرتبط بود. بر این اساس، معلمان اغلب نقش محوری در زمینه مدارس دارند [۳۶-۳۸].

اگرچه تاکنون پژوهش‌هایی درباره فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است، اما درباره‌ی فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی و ارتباط آن با متغیرهای مذکور (خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان) و نقش میانجی‌گر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم مطلبی به صورت دقیق در دسترس بنده قرار نگرفته است. با توجه به اهمیت این موضوع و عوامل دخیل در آن، در این پژوهش هم‌اثر مستقیم و هم‌اثر متقابل مورد بررسی قرار خواهد گرفت (شکل ۱) و به بررسی این سوال پرداخته خواهد شد که آیا خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی با نقش میانجی‌گر حمایت اجتماعی



شکل ۱. الگوی مفهومی پیشنهادی پژوهش

روش کار

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی، بر اساس روش و ماهیت، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که دارای استرس تحصیلی هستند، که میزان استرس تحصیلی آنها بر اساس مقیاس واکنش به استرس تحصیلی (LASRS) Lakaev سنجش گردید و ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دارای استرس تحصیلی، طبق جدول مورگان، براساس ملاک‌های ورود و به روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شدند. ملاک‌های ورود پژوهش شامل: ۱- آزمودنی‌ها دامنه سنی بین ۱۶ تا ۱۸ سال را داشته باشند؛ ۲- نداشتن مشکلات روانشناختی شدید؛ ۳- عدم مصرف داروهای روانپزشکی؛ ۴- گرفتن نمرات از ۶۵ به بالا در پرسشنامه استرس تحصیلی (LASRS) لاکاو (۲۰۰۹) و ۵- رضایت آگاهانه و مشارکت داوطلبانه در پژوهش

و ملاک‌های خروج: ۱- داشتن مشکلات روانشناختی شدید، ۲- مصرف داروهای روانپزشکی و ۳- عدم تکمیل پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. به منظور گردآوری اطلاعات در این تحقیق، پس از تصویب روش تحقیق در سطح دانشگاه سراسری سمنان و سپس اخذ مجوزهای لازم از مدیریت آموزش و پرورش شهر سمنان و تایید اجرای پژوهش، ۱۰ مدرسه از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه در شهر سمنان، به صورت در دسترس انتخاب شدند و سپس پرسشنامه استرس تحصیلی (LASRS) لاکاو (۲۰۰۹) در بین آنها توزیع و دانش‌آموزانی که میزان استرس تحصیلی بالایی دارند (گرفتن نمرات از ۶۵ به بالا در پرسشنامه استرس تحصیلی (LASRS) لاکاو (۲۰۰۹))، ۳۰۰ نفر انتخاب گردید. پس از کسب اطلاعات از دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی که شرایط ورود به تحقیق را دارند و کسب رضایت اولیاء و خود دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر به طور واضح و مختصر توضیح داده شد. پرسشنامه‌ها به صورت

مکتوب طراحی و تهیه گردید و ضمن اطمینان از محرمانه بودن اطلاعات، از دانش آموزان خواسته شد با تمرکز و دقت کافی به پرسشنامه ها پاسخ دهند. سپس از پرسشنامه های گردآوری شده برای تجزیه و تحلیل استفاده گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شده است:

۱- پرسشنامه خودکارآمدی (The Self-Efficacy Muris (SEQ-C Questionnaire for Children)):

پرسشنامه خودکارآمدی کودکان (SEQ-C) توسط موریس در سال ۲۰۰۱ برای کودکان و نوجوانان از سن ۷ تا ۱۸ سالگی تدوین گشته است. شامل ۲۳ سوال می باشد و سه مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (۹-۱۶)، اجتماعی (۱-۸) و عاطفی (۱۷-۲۳) را می‌سنجد. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی شامل سؤالاتی درباره درک فرد از دستیابی به اهداف تحصیلی است. مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به چالش های اجتماعی می‌پردازد و مقیاس خودکارآمدی عاطفی شامل سؤالاتی در مورد مقابله با مشکلات یا رویدادهای ناخوشایند است. هر آیتم در یک مقیاس ۵ درجه ای با ۱ = اصلاً و ۵ = خیلی زیاد نمره گذاری می‌شود. دامنه کلی نمرات بین ۲۳ تا ۱۱۵ می باشد. با توجه به اینکه در این تحقیق فقط خودکارآمدی تحصیلی مدنظر خواهد بود، لذا فقط از بین زیرمقیاس های پرسشنامه خودکارآمدی موریس، فقط خودکارآمدی تحصیلی سنجش خواهد شد. دامنه نمرات بین ۸ تا ۴۰ می باشد. نمرات بالا نشان‌دهنده سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی در افراد است. پایایی مقیاس از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی صوری و محتوایی مناسب ارزیابی شده است [۳۹]. در پژوهش عسگری و همکاران پایایی مقیاس بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی (۰/۸۶)، خودکارآمدی اجتماعی (۰/۸۴) و خودکارآمدی عاطفی (۰/۸۸) و خودکارآمدی کلی (۰/۹۱) بود [۴۰].

۲- مقیاس انگیزش تحصیلی (Academic motivation scale) (AMS):

این پرسشنامه ی توسط والرند و همکاران تهیه شده است دارای ۲۸ سوال و ۳ بعد انگیزش درونی (دانستن شامل سوالات (۲-۹-۱۶-۲۳)؛ دستاورد شامل سوالات (۶-۱۳-۲۰-۲۷) و تجربه تحریک شامل سوالات (۴-۱۱-۱۸-۲۵))،

انگیزش بیرونی (تنظیم منجمم شامل سوالات (۳-۱۰-۱۷-۲۴)؛ تنظیم درون فکنی شده شامل سوالات (۷-۱۴-۲۱-۲۸) و تنظیم برون فکنی شده شامل سوالات (۱-۸-۱۵-۲۲)) و بی انگیزشی شامل سوالات (۵-۱۲-۱۹-۲۶) می باشد. سیستم نمره گذاری بر اساس مقیاس هفت درجه ای از ۱ تا ۷ (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می باشد. نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ نشان دهنده انگیزش تحصیلی ضعیف، نمرات ۷۰ تا ۱۱۲ نشان دهنده انگیزش تحصیلی در سطح متوسط و نمرات بالای ۱۱۲ نشان دهنده انگیزش تحصیلی بسیار خوب است [۴۱]. در پژوهش ویسانی و همکاران پایایی زیر مقیاس های انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ بدست آمد و روایی صوری آن مطلوب گزارش شده است [۴۲].

۳- پرسشنامه سلامت عمومی (General Health Questionnaire(GHQ-28)):

این پرسشنامه توسط گلدبرگ و هیلر برای غربالگری اختلالات روانشناختی غیر روان پریشی طراحی شد و شامل ۲۸ سوال و ۴ خرده مقیاس علائم جسمانی (سوالات ۱-۷)، اضطراب و بی خوابی (۸-۱۴)، اختلال عملکرد اجتماعی (۱۵-۲۱) و افسردگی (۲۲-۲۸) می باشد. سیستم امتیازدهی بر اساس یک مقیاس ۴ درجه ای از ۰ تا ۳ (اصلاً نه، به طور معمول، بیشتر از حد معمول، بسیار بیشتر از حد معمول) بود. دامنه نمرات بین ۰ تا ۸۴ است و در پرسشنامه سلامت روان، نمره ۲۳ بعنوان نقطه برش بود [۴۳]. تقوی پایایی پرسشنامه سلامت روان را بر اساس آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آورد و روایی همزمان پرسشنامه سلامت روان از طریق اجرای همزمان با پرسشنامه بیمارستان میدلسکس (MHQ) ۵۵/۰ گزارش نمود [۴۴].

۴- پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم (Teacher Perceived Social Support scale):

این پرسشنامه توسط پارک و همکاران در سال ۲۰۰۲ تهیه شده و شامل ۳ بخش حمایت از سوی والدین، حمایت از سوی دوستان و حمایت از سوی معلمان بود. هر بخش شامل ۱۲ سوال می باشد. با توجه به اینکه در این تحقیق فقط حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم مدنظر

تأییدی، اعتبار پرسشنامه را محاسبه و شاخص‌های برآزش تطبیقی، شاخص برآزش افزایشی و شاخص جذر میانگین مربعات خطای تقریب را مطلوب گزارش کردند. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه ی فشارزاهای دانشجویی به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه کرد که در سطح $p=0/001$ معنادار است [۴۸].

ملاحظات اخلاقی

محرمانه بودن نام و اطلاعات شرکت کنندگان، کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و ارائه توضیحات کافی در مورد اهداف پژوهش بعنوان ملاحظات اخلاقی پژوهش بود. این مقاله دارای کد اخلاق «IR.SEMUMS.REC.1404.129» از دانشگاه علوم پزشکی سمنان می باشد.

در نهایت داده های به دست آمده با استفاده از نرم افزارهای SPSS 26 و AMOS 26 با کمک آزمون آماری همبستگی پیرسون و آزمون مدل معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

از کل نمونه مورد بررسی، ۳۲/۳ درصد پایه دهم، ۳۸/۰ درصد پایه یازدهم و ۲۹/۷ درصد پایه دوازدهم بودند. میانگین سن پاسخگویان برابر ۱۷/۰ سال، کمترین مقدار برابر ۱۶ و بیشترین مقدار برابر ۱۸ سال بود. میانگین فرسودگی تحصیلی برابر ۴۱/۹۳، کمترین مقدار برابر ۱۹ و بیشترین مقدار برابر ۷۵ بود. میانگین خودکارآمدی تحصیلی برابر ۲۶/۱۵، کمترین مقدار برابر ۱۰ و بیشترین مقدار برابر ۴۰ بود. میانگین انگیزه تحصیلی برابر ۱۳۶/۱۳، کمترین مقدار برابر ۷۶ و بیشترین مقدار برابر ۱۸۶ بود. میانگین سلامت روانی برابر ۴۷/۸۸، کمترین مقدار برابر ۱۹ و بیشترین مقدار برابر ۶۴ بود. میانگین حمایت اجتماعی ادراک شده برابر ۴۷/۰۹، کمترین مقدار برابر ۱۶ و بیشترین مقدار برابر ۸۲ بود (جدول ۱).

خواهد بود، لذا فقط از بین زیرمقیاس های پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده پارک و همکاران، فقط حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم سنجش خواهد شد. این بخش شامل ۱۲ سوال و ۲ بعد حمایت عاطفی (۱ تا ۶) و حمایت اطلاعاتی (۷ تا ۱۲) می باشد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه ای از اصلاً (۱) تا خیلی زیاد (۷) نمره گذاری شده است. دامنه نمرات بین ۱۲ تا ۸۴ بوده است. در پژوهش پارک و همکاران، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه مطلوب ارزیابی شده است و پایایی کل مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای زیرمقیاس های حمایت عاطفی و حمایت اطلاعاتی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ گزارش شد [۴۵].

۵- پرسشنامه استرس تحصیلی (Lakaev Academic Stress Response Scale (LASRS)):

این پرسشنامه توسط لاکاو تدوین شده و شامل ۲۱ سوال و ۴ خرده مقیاس فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و عاطفی است. هر آیتم در یک مقیاس ۵ درجه ای با ۱ = هیچگاه و ۵ = بیشتر اوقات نمره گذاری می شود. دامنه ی نمرات بین ۲۱ تا ۱۰۵ بود و نقطه برش پرسشنامه، ۶۳ بود. لاکاو پایایی کل مقیاس را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و روایی همزمان پرسشنامه از طریق همبستگی با مقیاس استرس روزانه دانش آموز SSI گذزال و یالوگلو ۰/۶۸ گزارش کرد [۴۶، ۴۷].

۶- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:

این پرسشنامه توسط برسو و همکاران تدوین و شامل ۱۵ گویه و ۳ بعد خستگی هیجانی، بی علاقهگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی بود. هر آیتم در یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت با ۱ = کاملاً مخالف الی ۵ = کاملاً موافق نمره گذاری می شود. دامنه ی نمرات بین ۱۵ تا ۷۵ است. نمرات بالا نشان دهنده سطح بالای فرسودگی تحصیلی در افراد است. برسو و همکاران پایایی برای ابعاد خستگی هیجانی، بی علاقهگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ و کل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، ۰/۸۵ بود. همچنین، برسو و همکاران با استفاده از تحلیل عاملی

جدول ۱: جدول شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	مینیمم	ماکزیمم
فرسودگی تحصیلی	۳۰۰	۴۱/۹۳	۸/۸۷	۰/۳۸	۰/۶۲	۱۹	۷۵
خستگی هیجانی	۳۰۰	۱۴/۴۷	۳/۲۸	۰/۲۴	۰/۱۷	۵	۲۵
بی‌علاقگی تحصیلی	۳۰۰	۱۳/۴۶	۳/۵۵	۰/۵۰	۰/۲۶	۵	۲۵
ناکارآمدی تحصیلی	۳۰۰	۱۴/۰۰	۳/۷۳	۰/۲۵	-۰/۳۰	۶	۲۵
خودکارآمدی تحصیلی	۳۰۰	۲۶/۱۵	۷/۴۲	-۰/۰۵	-۰/۷۳	۱۰	۴۰
انگیزه تحصیلی	۳۰۰	۱۳۶/۱۳	۱۹/۳۹	-۰/۳۱	-۰/۱۱	۷۶	۱۸۶
انگیزش درونی	۳۰۰	۵۸/۳۷	۸/۷۴	-۰/۲۹	۰/۰۶	۳۱	۸۰
انگیزش بیرونی	۳۰۰	۵۷/۴۶	۸/۸۶	-۰/۳۰	-۰/۱۹	۳۲	۸۱
بی‌انگیزشی	۳۰۰	۲۰/۲۹	۳/۵۸	-۰/۴۶	-۰/۱۸	۸	۲۷
سلامت روانی	۳۰۰	۴۷/۸۸	۹/۵۶	-۱/۰۵	۰/۵۸	۱۹	۶۴
علائم جسمانی	۳۰۰	۱۲/۱۸	۳/۲۹	-۰/۶۰	-۰/۱۰	۳	۱۹
اضطراب و بی‌خوابی	۳۰۰	۱۱/۹۸	۲/۷۴	-۰/۵۷	۰/۲۵	۴	۱۹
اختلال عملکرد اجتماعی	۳۰۰	۱۱/۹۷	۲/۹۵	-۰/۸۰	۰/۰۱	۳	۱۷
افسردگی	۳۰۰	۱۱/۷۶	۲/۸۳	-۰/۴۲	-۰/۴۷	۴	۱۸
حمایت اجتماعی ادراک شده	۳۰۰	۴۷/۰۹	۱۸/۱۸	۰/۰۴	-۱/۰۷	۱۶	۸۲
حمایت عاطفی	۳۰۰	۲۴/۰۰	۱۰/۴۶	۰/۱۳	-۱/۱۶	۷	۴۲
حمایت اطلاعاتی	۳۰۰	۲۳/۰۹	۸/۲۱	-۰/۰۱	-۰/۸۹	۸	۴۱

تحصیلی رابطه معکوس معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی ($p < 0.05$ و $r = 0.40$)، انگیزه تحصیلی ($p < 0.05$ و $r = 0.36$) و سلامت روانی ($p < 0.05$ و $r = 0.40$) با حمایت اجتماعی ادراک شده نوجوانان دارای استرس تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. (تذکر: لازم به توضیح است که چون نمرات سلامت روانی جنبه منفی دارند، یعنی نمرات بیشتر نشان دهنده سلامت روانی پایین و نمرات کمتر نشان دهنده سلامت روانی بالا است، تفسیر ضریب همبستگی مربوط به سلامت روانی برعکس انجام شده است) (جدول ۲).

نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. متغیرهای فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، سلامت روان و حمایت اجتماعی ادراک شده دارای توزیع نرمال می‌باشند.

جهت بررسی روابط بین متغیرها، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی تحصیلی ($p < 0.05$ و $r = 0.62$)، انگیزه تحصیلی ($p < 0.05$ و $r = -0.52$)، سلامت روانی ($p < 0.05$ و $r = 0.51$) و حمایت اجتماعی ادراک شده ($p < 0.05$ و $r = -0.60$) با فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس

جدول ۲- آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای تحقیق

فرسودگی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	انگیزه تحصیلی	سلامت روانی	حمایت اجتماعی ادراک شده
r	۱			
p				
r	۱			
p				
r	۰/۳۳۴	۱		
p	۰/۰۰۱			
r	-۰/۵۲۲	۰/۳۳۴	۱	
p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		
r	۰/۵۰۶	-۰/۷۰۶	۱	
p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		
r	-۰/۶۰۴	۰/۴۰۱	-۰/۴۰۳	۱
p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	

معنی‌داری دارد ($t = -4/76$ ، $p = 0/001$). شدت تأثیر برابر با $0/26-$ است. سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر معکوس معنی‌داری دارد ($t = 2/36$ ، $p = 0/018$). شدت تأثیر برابر با $0/14$ است. حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر معکوس معنی‌داری دارد ($t = -6/28$ ، $p = 0/001$). شدت تأثیر برابر با $0/39-$ است.

برای آزمون این فرضیه که خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و سلامت روان به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی اثر ساختاری غیرمستقیم دارد، از مدل‌سازی معادلات ساختاری و روش بوت استرپینگ استفاده شد. نتایج تحلیل مدل در جدول ۳ ارائه شده است. با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در سطح احتمال ۹۵ درصد معنی‌دار است ($p = 0/005$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد. با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که اثر غیرمستقیم انگیزه تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در سطح احتمال ۹۵ درصد معنی‌دار است ($p = 0/049$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که انگیزه تحصیلی به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد. با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که اثر غیرمستقیم سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی در سطح احتمال ۹۵ درصد معنی‌دار است ($p = 0/005$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که سلامت روان به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد.

جهت آزمون این فرضیه که مدل فرضی پژوهش با داده‌های مشاهده شده دارای برازش است، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. اگر مدل ساختاری دارای

برای آزمون این فرضیه که خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و سلامت روان بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری مستقیم دارد، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل مدل در جدول ۳ و شکل ۲ ارائه شده است. با توجه به جدول ۳ ملاحظه می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر مثبت معنی‌داری دارد ($t = 5/56$ ، $p = 0/001$). شدت تأثیر برابر با $0/30$ است. یعنی با یک واحد افزایش در میزان خودکارآمدی تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم در نوجوانان دارای استرس تحصیلی به اندازه $0/30$ افزایش می‌یابد. انگیزه تحصیلی بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر مثبت معنی‌داری دارد ($t = 2/88$ ، $p = 0/004$). شدت تأثیر برابر با $0/16$ است. سلامت روان بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر مثبت معنی‌داری دارد ($t = -4/81$ ، $p = 0/001$). شدت تأثیر برابر با $0/30-$ است (تذکر: لازم به توضیح است که چون نمرات سلامت روانی جنبه منفی دارند، یعنی نمرات بیشتر نشان دهنده سلامت روانی پایین و نمرات کمتر نشان دهنده سلامت روانی بالا است، تفسیر ضریب تأثیر مربوط به سلامت روانی برعکس انجام شده است).

برای آزمون این فرضیه که خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و سلامت روان و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی اثر ساختاری مستقیم دارد، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل مدل در جدول ۳ و شکل ۲ ارائه شده است. با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر معکوس معنی‌داری دارد ($t = -8/16$ ، $p = 0/001$). شدت تأثیر برابر با $0/51-$ است. یعنی با یک واحد افزایش در میزان خودکارآمدی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی در نوجوانان دارای استرس تحصیلی به اندازه $0/51$ کاهش می‌یابد. انگیزه تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در نوجوانان دارای استرس تحصیلی تأثیر معکوس

شده است. مقدار شاخص نسبت بحرانی به درجه آزادی (CMIN/DF) برابر ۴/۷۲، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۲، شاخص توکر- لویس (TLI) ۰/۹۴، شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) ۰/۶۵ و مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۷۶ است. همه این شاخص‌ها در محدوده برازش مطلوب قرار دارند. همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۸۷ است که با اختلاف ناچیز از ملاک در نظر گرفته شده، قابل قبول می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری ارائه شده دارای برازش مطلوب می‌باشد. به عبارتی فرضیه تحقیق تأیید می‌شود (جدول ۴).

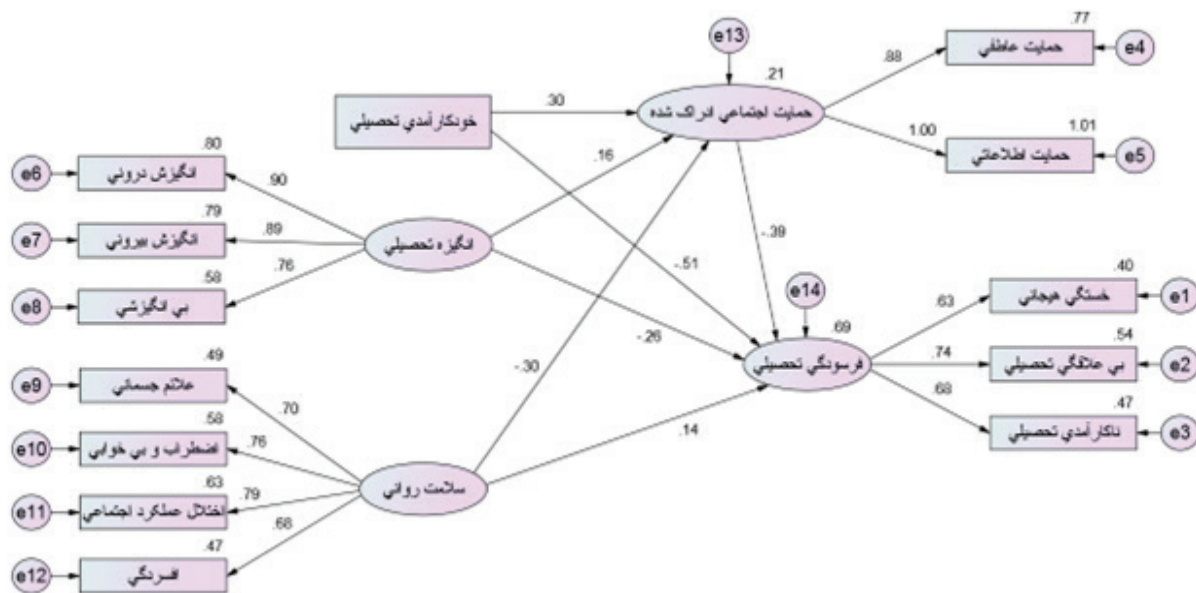
برازش مناسب باشد می‌توان نتیجه گرفت که مدل معنی‌دار است. شاخص‌های برازش دارای سه نوع مطلق، تطبیقی و مقتصد هستند که بایستی از هر کدام از انواع شاخص‌هایی را گزارش نمود. در این تحقیق از هر کدام حداقل دو مورد گزارش شده است. اگر حداقل سه مورد از شاخص‌ها قابل پذیرش باشند می‌تواند نتیجه گرفت که مدل از برازش کافی برخوردار است. سطح معنی‌داری آماره خی‌دو برابر ۰/۰۰۱ است که با توجه به ملاک در نظر گرفته شده (بزرگ‌تر از ۰/۰۵) قابل قبول نمی‌باشد. ولی از آنجایی که سطح معنی‌داری به تعداد نمونه حساس بوده و در نمونه‌های بزرگ تقریباً همیشه معنی‌دار است؛ برای ارزیابی برازش مدل از شاخص‌های دیگر استفاده

جدول ۳- نتایج مدل ساختاری برای تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرها

ضریب برآورد استاندارد	سطح معنی‌داری	نسبت بحرانی	خطای معیار برآورد	ضریب برآورد شده	مسیر
۰/۳۰۳	۰/۰۰۱	۵/۵۵۶	۰/۰۶۴	۰/۳۵۶	اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر حمایت اجتماعی ادراک شده
-۰/۵۱۱	۰/۰۰۱	-۸/۱۶۴	۰/۰۱۷	-۰/۱۳۸	اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی
-۰/۱۱۹	۰/۰۰۵		۰/۰۳۲	-۰/۰۳۲	اثر غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی
۰/۱۶	۰/۰۰۴	۲/۸۷۸	۰/۰۶۲	۰/۱۷۸	اثر مستقیم انگیزه تحصیلی بر حمایت اجتماعی ادراک شده
-۰/۲۶۴	۰/۰۰۱	-۴/۷۶۳	۰/۰۱۴	-۰/۰۶۷	اثر مستقیم انگیزه تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی
-۰/۰۶۳	۰/۰۴۹		۰/۰۳۴	-۰/۰۱۶	اثر غیر مستقیم انگیزه تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی
-۰/۳	۰/۰۰۱	-۴/۸۱۴	۰/۲۳۵	-۱/۱۳۲	اثر مستقیم سلامت روان بر حمایت اجتماعی ادراک شده
۰/۱۳۷	۰/۰۱۸	۲/۳۶	۰/۰۵	۰/۱۱۸	اثر مستقیم سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی
۰/۱۱۸	۰/۰۰۵		۰/۰۴۱	۰/۱۰۲	اثر غیر مستقیم سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی
-۰/۳۹۲	۰/۰۰۱	-۶/۲۷۷	۰/۰۱۴	-۰/۰۹	اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر فرسودگی تحصیلی

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم

تفسیر	ملاک	میزان	شاخص برازش
برازش مطلوب	کمتر از ۵	۴/۷۲	DF/CMIN
غیر قابل قبول	بیشتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱	p-value X ²
قابل قبول	بیش از ۰/۹۰	۰/۸۷	شاخص نیکویی برازش (GFI)
برازش مطلوب	بیش از ۰/۹۰	۰/۹۴	شاخص توکر- لویس (TLI)
برازش مطلوب	بیش از ۰/۹۰	۰/۹۲	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
برازش مطلوب	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۷۶	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)
برازش مطلوب	بیشتر از ۰/۵	۰/۶۵	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)



شکل ۲- مدل ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم

بحث

از سویی، نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد. بیشترین تاثیر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نیز مربوط به خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۱۱۹ است. درباره این یافته‌ی پژوهشی تاکنون گزارشی در مستندات پژوهشی مشاهده نشده است. در تبیین این یافته پژوهشی میتوان اظهار داشت که خودکارآمدی نقش اصلی را در خود تنظیمی حالات عاطفی در برابر رویدادهای استرس زا ایفا می کند [۳۹]. به عبارت دیگر، این باورها بر نحوه تفکر افراد، نحوه برخورد آنها با مشکلات، سلامت عاطفی، تصمیم گیری، مقابله با فشار روانی و افسردگی تأثیر می گذارد [۵۲]. بر اساس نظریه‌ی شناختی اجتماعی بندورا [۵۳]، خودکارآمدی باعث می شود که فرد به طور خودجوش در محیط تلاش کند و به باورهای توانمندی خود دست یابد. احساس شدید کارآمدی، رفاه و توانایی شخصی را ارتقاء می دهد. افراد با کارایی بالا به کارهای دشوار نزدیک می شوند و اهداف بالاتری برای خود تعیین می کنند. احساس خودکارآمدی نه تنها عملکرد نوجوانان را به خوبی توضیح می دهد، بلکه می تواند به راحتی از طریق راهکارهای از جمله دریافت حمایت اجتماعی کافی از معلمان تغییر کند و ارتقاء یابد. معلمانی که از نظر اجتماعی از شاگردانشان حمایت می کنند باعث می شوند دانش آموزان احساس آرامش کنند، از فعالیت یادگیری لذت ببرند و ابراز شور و شوق

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی با نقش میانجی گر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم صورت گرفت. نتایج کلی تحلیل مدل ساختاری نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، سلامت روان و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم تبیین می‌شود. بیشترین تاثیر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۵۱ است. بر این اساس، مهمترین متغیر پیش بین در فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی، به صورت مستقیم، خودکارآمدی تحصیلی بود. نتیجه بدست آمده با نتایج مطالعات شریفی فرد و همکاران [۴۹]؛ ما [۲۲] و رحمتی [۵۰] که عنوان کردند خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی در بین دانش آموزان هست، همسو و غیرهمسو یافت نشد. در واقع، خودکارآمدی در دانش آموزان باعث افزایش همکاری، تلاش و پشتکار، مشارکت داوطلبانه در امور مربوط به یادگیری و یافتن راه حل مناسب برای مشکلات و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموز می شود و می توان گفت که دانش آموزان با خودکارآمدی، انگیزش و تلاش برای رسیدن به پیشرفت های تحصیلی بیشتر، فرسودگی تحصیلی کمتری دارند [۵۱].

کنند. این معلمان شاگردانشان را به همکاری و کمک به یکدیگر تشویق می‌کنند. آنها از نیازهای هیجانی و درسی دانش‌آموزان آگاه هستند و به آنها پاسخ می‌دهند و این کار را با انتخاب تکالیف متناسب با سن، تشویق شاگردانشان به ابراز خود، ابراز علائق و بیان نظرات خود، افزایش علاقه و اعتماد به توانایی‌هایشان و لذت به تحصیل، انتخاب تکالیف‌هایی که از نظر شناختی پیچیده تر هستند و نمرات بالا در معدل و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام می‌دهند [۵۴]. بر این اساس، معلمانی که روابط مثبتی با دانش‌آموزان دارند، دانش‌آموزان می‌توانند حمایت اجتماعی بیشتری از معلمان خود و فشار تحصیلی کمتری دریافت کنند که به آنها کمک می‌کند زمان بیشتری را برای یادگیری صرف کنند [۳۶] و شور و علاقه به تحصیل بیشتر و بالتبع با سطوح پایین‌تر فرسودگی تحصیلی همراه است [۳۸].

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که انگیزه تحصیلی به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد. دربارهٔ این یافته‌ی پژوهشی تاکنون گزارشی در مستندات پژوهشی مشاهده نشده است، اما نتیجهٔ به دست آمده با نتایج تحقیق و نتزل و همکاران [۵۵] مبنی بر اینکه بین حمایت‌های اجتماعی معلمان و همسالان و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد و نیز با نتایج مطالعات شریفی فرد و همکاران [۴۹]؛ ما [۲۲]؛ کابراس و همکاران [۵۶] و گونگر و ساری [۲۳] که عنوان کردند انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران هست، همسو است. در کل میتوان گفت که، انگیزش در نوجوانان مهمترین شرط یادگیری است و دانش‌آموزان با انگیزه‌ی تحصیلی بیشتر نسبت به یادگیری احساس تعهد بیشتری داشته و با ایجاد شور و اشتیاق به انجام یک فعالیت و افزایش حس کارآمدی افراد را از فشارهای ناشی از تحصیل مصون می‌دارد و این افراد به پیشرفت تحصیلی بیشتری دست می‌یابند و حمایت اجتماعی بهتری از معلم دریافت می‌کند که در نتیجه خستگی و فرسودگی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد [۵۱، ۵۵]. بر این اساس، مارکز و همکاران [۵۷] استدلال می‌کنند که دانش‌آموزانی که عوامل محافظتی کافی برای محافظت در برابر استرس مداوم ندارند، می‌توانند در معرض خطر فرسودگی تحصیلی

قرار گیرند، لذا، حمایت اجتماعی به عنوان مکانیزمی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با خواسته‌های زندگی تحصیلی و بعداً زندگی حرفه‌ای مقابله کنند، نقش بسزایی در کاهش فرسودگی تحصیلی دارد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که سلامت روان به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر ساختاری غیرمستقیم معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی دارد. دربارهٔ این یافته‌ی پژوهشی تاکنون گزارشی در ادبیات پژوهشی مشاهده نشده است، اما نتیجهٔ به دست آمده با نتایج مطالعات ژانگ و همکاران و فنگ و ژانگ مبنی بر اینکه بین حمایت اجتماعی معلمان با سلامت روان و بهزیستی فاعلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد [۵۸، ۵۹] و نیز با نتایج مطالعه‌ی عزت پور و همکاران [۳۱] مبنی بر اینکه سلامت روان پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی برای فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بود، همسو است. در تبیین این یافته پژوهشی میتوان بیان نمود که دای و همکاران [۶۰] معتقدند استرس مزمن می‌تواند دنباله‌ای از پاسخ‌های عصبی بیولوژیکی، از جمله محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-آدرنال و ترشح کورتیزول را فعال کند. قرار گرفتن طولانی‌مدت در معرض کورتیزول، هورمونی که در پاسخ به استرس ترشح می‌شود، می‌تواند تأثیر منفی بر هیپوکامپ، یک ساختار مهم مغز که در تنظیم هیجانی و پردازش حافظه دخیل است، بگذارد. این یافته‌ها یک پایه بیولوژیکی برای درک ارتباط بین استرس مزمن و اختلالات سلامت روان فراهم می‌کند. در این راستا، نتایج برخی مطالعات حاکی از این بود که دانش‌آموزانی که دارای سلامت روان بهتری هستند، از اهداف خود آگاه هستند و برای رسیدن به آنها جسارت، شهامت و تلاش می‌کند و سبب جلب نظر معلم و روابط مثبت بین معلم و دانش‌آموز می‌گردد [۳۰، ۵۹] و در طی فرآیند رشد دانش‌آموزان، حمایت اجتماعی از سوی معلمان می‌تواند آنها را به تعامل صحیح با همسالان، تنظیم احساسات و برداشتن گام‌های مثبت برای مقابله با مسائل راهنمایی کند. همچنین برای دانش‌آموزان احساس امنیت برای کشف محیط اطرافشان فراهم می‌کند [۶۱]. لذا، دانش‌آموزان دارای سلامت روان، بهزیستی کلی و حمایت اجتماعی بهتر معلم در مقایسه با همسالان خود که با مشکلات روانشناختی مواجه هستند و از حمایت اجتماعی کافی برخوردار نیستند دارای رشد روانی و اجتماعی بهتر،

زیستی، روانی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و معنوی بر فرسودگی تحصیلی نوجوانان دارای استرس تحصیلی تلفیق شده است که به عنوان نقطه قوت این تحقیق است. در پایان ذکر این نکته ضروری است که یافته های پژوهش حاضر، با عنایت به محدودیت هایی بدست آمده است: از جمله محدودیت های پژوهش حاضر، انتخاب نمونه صرفاً از میان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای استرس تحصیلی است که قابلیت تعمیم پذیری به دانش آموزان پسر، سایر استانها و مقاطع تحصیلی را ندارد. همچنین محدودیت دیگر این مطالعه این بود که با توجه به اینکه ابزار تحقیق پرسشنامه بود، کنترل تمامی متغیرهای تحقیق از قبیل دقت، پاسخگویی و سوگیری در هنگام پاسخگویی به سوالات امکان پذیر نبود.

نتیجه گیری

نتایج کلی تحلیل مدل ساختاری نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، سلامت روان و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم تبیین می شود. بیشترین تاثیر مستقیم و غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین ۲۱ درصد از تغییرات حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان تبیین می شود. بیشترین تاثیر مستقیم بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم مربوط به خودکارآمدی تحصیلی و سلامت روان است. بنابراین، مهم ترین متغیر پیش بین در این مدل، خودکارآمدی تحصیلی بود. در کل میتوان گفت که خودکارآمدی در دانش آموزان باعث افزایش تلاش و همکاری و مشارکت آنان در یادگیری، فزونی علاقه و اشتیاق به تحصیل و تعهد بالا در دستیابی به اهداف و عملکرد تحصیلی خوب در مدرسه می گردد. چنین دانش آموزانی حمایت اجتماعی بالایی از معلمان دریافت می کنند. در نتیجه، یک رابطه مثبت معلم و دانش آموز می تواند حمایت اجتماعی ادراک شده را افزایش دهد و در نتیجه منجر به کاهش فشار تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و افزایش مشارکت تحصیلی شود. بنابراین، با توجه به نتایج تحقیق حاضر، پیشنهاد می شود معلمان نقش حمایتی خود و تاثیرات مهم آن را در کاهش فشار تحصیلی و بالتبع فرسودگی تحصیلی نوجوانان را با اهمیت تلقی کنند. همچنین پیشنهاد

افزایش همکاری دانش آموزان در فرآیند یادگیری، فزونی علاقه نسبت به تحصیل، انتخاب تکالیف هایی که از نظر شناختی پیچیده تر هستند و بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند و به احتمال کمتری دچار فرسودگی تحصیلی می شوند [۵۴].

علاوه بر این، ۲۱ درصد از تغییرات حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سلامت روان تبیین می شود. بیشترین تاثیر مستقیم بر حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم مربوط به خودکارآمدی تحصیلی و سلامت روان با ضریب ۰/۳۰ است. این یافته با نتایج مطالعات یانگ و همکاران [۱۶]؛ لاتیپا و همکاران [۶۲] و تمنائی فر و همکاران [۶۳] مبنی بر اینکه بین حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان رابطه ی مثبت و معنی دار وجود دارد، همسو و یافته ای ناهمسو با این نتیجه پژوهش حاضر، یافت نشد. لذا، دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، انتظارات بیشتری برای آینده دارند، می توانند سریع تر از سختی ها بهبود یابند، به احتمال زیاد کارهای چالش برانگیز را دنبال می کنند و تعهد بیشتری به اهداف خود دارند [۶۴] و سبب جلب نظر معلم و حمایت اجتماعی از سوی او می گردد [۳۶].

همچنین این یافته ی پژوهش با نتایج مطالعات ژانگ و همکاران و شیائوجیان و همکاران مبنی بر اینکه بین حمایت اجتماعی معلمان با سلامت روان و بهزیستی فاعلی دانش آموزان رابطه ی مثبت و معنی داری وجود دارد، همسو و یافته ای ناهمسو با این نتیجه پژوهش حاضر، یافت نشد [۵۸، ۶۵]. در واقع، نوجوانانی که از سلامت روانی خوبی برخوردارند، در مقایسه با همسالان خود که با مشکلات روانشناختی مواجه هستند، تمرکز و توجه، حافظه و یادگیری و انگیزه بهتری دارند که سبب روابط اجتماعی بهتری می گردد و جلب نظر معلمان و حمایت آنان می گردد [۶۶].

[۶۷]. حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلمان منجر به تقویت توانمندیهای هیجانی و روانی دانش آموزان و در نتیجه افزایش مشارکت آنها در تکالیف درسی می شود [۶۸].

در تحقیق حاضر با بررسی تاثیر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی (ماهیت شناختی - انگیزشی)، سلامت روان (مجموعه عوامل پیچیده زیستی، روانی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و معنوی) و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم (عوامل اجتماعی)، در واقع ابعاد شناختی، انگیزشی،

راهنمایی دکتر «محمدعلی محمدی فر» «با کد اخلاق IR.SEMUMS.REC.1404.129» می باشد. بدین وسیله از تمامی کسانی که ما را در این زمینه یاری کردند، به ویژه از تمام دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنان که بی دریغ در روند اجرای پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می شود. این پژوهش بدون حمایت مالی از سوی نهادهای دولتی و خصوصی و با هزینه شخصی انجام شده است.

تضاد منافع

هیچ گونه تضاد منافی برای نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

References

1. Vinter K, Aus K, Arro G. Adolescent girls > and boys > academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*. 2021;41(8):1061-77. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>.
2. Zareipour M, Zareipour G, Alinejad M, Moharrami F, Abdolkarimi M. The study of Stress, Anxiety, Depression and its Relationship with Educational Success in Teens in Salmas City. *Iranian Journal of Pediatric Nursing*. 2019;5(3):37-42. doi: <http://jpen.ir/article-1-336-en.html>.
3. Giota J, Gustafsson J-E. Perceived academic demands, peer and teacher relationships, stress, anxiety and mental health: changes from grade 6 to 9 as a function of gender and cognitive ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021;65(6):956-71. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788144>.
4. Nonterah CW, Hahn NC, Utsey SO, Hook JN, Abrams JA, Hubbard RR, et al. Fear of negative evaluation as a mediator of the relation between academic stress, anxiety and depression in a sample of Ghanaian college students. *Psychology and Developing Societies*. 2015;27(1):125-42. doi: <https://doi.org/10.1177/0971333614564747>.
5. Cheng X, Lin H. Mechanisms from Academic Stress to Subjective Well-Being of Chinese Adolescents: The Roles of Academic Burnout and Internet Addiction. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023;16(null):4183-96. doi: 10.2147/PRBM.S423336.

می شود که مسئولین آموزش و پرورش به منظور افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان، کارگاه های آموزشی به صورت ضمن خدمت در جهت آشنایی معلمان با راه های افزایش شور و علاقه ی تحصیلی و حمایت اجتماعی کافی از دانش آموزان برگزار گردد تا در صورت مواجهه با دانش آموزان دارای فرسودگی تحصیلی راهکارهایی مناسبی (مثلا حمایت اطلاعاتی و رفتاری مناسب تری داشته باشند) ارائه دهند.

سپاسگزاری

این مقاله حاصل پایان نامه خانم «مرضیه احمدی» در مقطع «کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی» به

6. Jiang S, Ren Q, Jiang C, Wang L. Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*. 2021;295:384-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>.
7. Salmela-Aro K, Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British journal of educational psychology*. 2014;84(1):137-51. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>.
8. Gao X. Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in psychology*. 2023;14:1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1133706.
9. Zhang Y, Gan Y, Cham H. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*. 2007;43(6):1529-40. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>.
10. Cheng X, Lin H. Mechanisms from academic stress to subjective well-being of Chinese adolescents: the roles of academic burnout and internet addiction. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023:4183-96. doi: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S423336>.
11. Salmela-Aro K, Upadyaya K, Hakkarainen K, Lonka K, Alho K. The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of youth and adolescence*. 2017;46:343-57.

12. Tang X, Upadyaya K, Salmela-Aro K. School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*. 2021;86:77-89. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>.
13. Demerouti E, Bakker AB, Nachreiner F, Schaufeli WB. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*. 2001;86(3):499.
14. Bakker AB, Demerouti E. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*. 2017;22(3):273-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>.
15. Bandura A. *Regulative function of perceived self-efficacy*. Personnel selection and classification: Psychology Press; 2013. p. 261-71.
16. Yang G, Sun W, Jiang R. Interrelationship amongst university student perceived learning burnout, academic self-efficacy, and teacher emotional support in China's English online learning context. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:1-14. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829193>.
17. Dai K, Wang Y. Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2025:1-15. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2174128>.
18. Han Y, Wang Y. Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, reflection, and work engagement, *Front. Psychol*. 12 (3)(2021) 1–23. 2021.
19. Sun T, Wang C, Lambert RG, Liu L. Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*. 2021;53:100817. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817>.
20. Liu H, Yao M, Li J. Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences*. 2020;83-84:101945. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101945>.
21. Choi O, Lee WS. Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment on middle school students. *Journal of digital convergence*. 2014;12(9):455-63.
22. Ma Y. The impact of academic self-efficacy and academic motivation on Chinese EFL students' academic burnout. *Learning and Motivation*. 2024;85:101959. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101959>.
23. Güngör A, Sari HI. Effects of academic motivation on school burnout in Turkish college students. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2022;44(3):414-31. doi: <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09477-x>.
24. Organization WH. *Prevention and promotion in mental health*: World Health Organization; 2002.
25. Khazae T, Tavakkoli MR, Jaberi darmiyan M, Yaghoobi poore M. Educational Burnout and Its Relation with Mental Health in Birjand university of medical sciences Students. *Medical Education*. 2015;3(2):46-51. doi: <http://mededj.ir/article-1-140-en.html>.
26. May RW, Bauer KN, Fincham FD. School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*. 2015;42:126-31. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>.
27. Hakanen JJ, Bakker AB, Schaufeli WB. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*. 2006;43(6):495-513. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
28. Moksnes UK, Løhre A, Lillefjell M, Byrne DG, Haugan G. The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*. 2016;125(1):339-57. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>.
29. Teuber Z, Nussbeck FW, Wild E. The bright side of grit in burnout-prevention: exploring grit in the context of demands-resources model among Chinese high school students. *Child Psychiatry & Human Development*. 2021;52(3):464-76. doi: <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01031-3>.
30. Garavand Y, Alizadeh A, Zare'nezhad S, Abbasi Joshagan E. A Quasi-Experimental Study of the Impact of Resilience Training on Students' Academic Burnout and Mental Health. *Quarterly Journal Of Family and Research*. 2022;19(3):93-112. doi: <http://qjfr.ir/article-1-1438-en.html>.
31. Ezatpour EE-d, Delkhosh V, Rahmani S, Ezatpour S. Investigate of the Relationship

- between Mental Health and Academic Burnout of Students at the Farhangian University. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*. 2018;5(4):1-13. doi: 10.29252/shenakht.5.4.1.
32. Fernández-Lasarte O, Goñi E. Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*. 2023;77(272):18.
 33. Awang MM, Kutty FM, Ahmad AR. Perceived social support and well being: First-year student experience in university. *International Education Studies*. 2014;7(13):261-70.
 34. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 2000;55(1):68.
 35. Li JB. Teacher-student relationships and academic adaptation in college freshmen: Disentangling the between-person and within-person effects. *Journal of Adolescence*. 2022;94(4):538-53. doi: <https://doi.org/10.1002/jad.12045>.
 36. Qonita I, Dahlan TH, Damaianti LF. Stres akademik sebagai mediator kontribusi konsep diri akademik terhadap keterlibatan mahasiswa dalam perkuliahan daring. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*. 2021;10(1):119-32. doi: <https://doi.org/10.30996/persona.v10i1.4531>.
 37. Van Herpen SG, Meeuwisse M, Hofman WA, Severiens SE. A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*. 2020;45(4):862-77. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>.
 38. Gungor A. Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International*. 2019;40(6):581-97. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034319866492>.
 39. Muris P. A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2001;23:145-9. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>.
 40. Askari MR, Makvandi B, neisi a. The Comparison of Academic Engagement, Academic Self-efficacy and Achievement Goals in Gifted girls and Boys. *Journal of Research in Educational Systems*. 2019;13(46):35-48. doi: 10.22034/jiera.2019.165928.1769.
 41. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*. 1992;52(4):1003-17. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.
 42. Weisani M, Lavasani MG, Ejei J. The Effect of Achievement Goals on Statistic Anxiety Through Academic Motivation and Statistic Learning. *Journal of Psychology*. 2012;16(2):142-.
 43. Goldberg DP, Hillier VF. A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological medicine*. 1979;9(1):139-45. doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291700021644>.
 44. Taghavi S. Validity and reliability of the general health questionnaire (ghq-28) in college students of shiraz university. *J psychol*. 2002;5(4):381-98.
 45. Mikaeeli Manee F, Arzhangi B, Mirzaee Seilabi S. The mediating role of teacher's perceived social support and task value in the relationship between teacher's perceived enthusiasm and students' academic burnout in math lesson. *Research in School and Virtual Learning*. 2024;11(4):9-20. doi: 10.30473/ETL.2024.69723.4113.
 46. Lakaev N. Validation of an Australian academic stress questionnaire. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2009;19(1):56-70. doi: <https://doi.org/10.1375/ajgc.19.1.56>.
 47. Gadzella BM, Baloglu M. Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*. 2001;28(2):84-.
 48. Bresó E, Salanova M, Schaufeli WB. In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied psychology*. 2007;56(3):460-78. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>.
 49. Sharifard F, Hoseini MHM, Farsi M, Mehdipour A, Tahmasebi F, Heidarpour A. Investigating the relationship between burnout education with self-efficacy and academic motivation of students. *Journal of Research IN Medical Education*. 2023;15(2):5-14.
 50. Rahmati Z. The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015;171:49-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>.

51. Shariffard F, Kobrai-Abkenar F, Farsi M, Shouri Bidgoli AR, Alimadadi E, Haji mohammad hoseini M. The Correlation of Academic Motivation and Self-efficacy with Academic Burnout among Undergraduate Students of Anesthesiology and Operating room of Qom University of Medical Sciences. *Horizon of Medical Education Development*. 2023;14(3):60-71. doi: 10.22038/hmed.2022.65950.1225.
52. Bandura A, Locke EA. Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*. 2003;88(1):87.
53. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*. 2001;52(1):1-26. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>.
54. Reyes MR, Brackett MA, Rivers SE, White M, Salovey P. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*. 2012;104(3):700. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027268>.
55. Wentzel KR, Battle A, Russell SL, Looney LB. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2010;35(3):193-202. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>.
56. Cabras C, Konyukhova T, Lukianova N, Mondo M, Sechi C. Gender and country differences in academic motivation, coping strategies, and academic burnout in a sample of Italian and Russian first-year university students. *Heliyon*. 2023;9(6).
57. Marques H, Brites R, Nunes O, Hipólito J, Brandão T. Attachment, emotion regulation, and burnout among university students: a mediational hypothesis. *Educational Psychology*. 2023;43(4):344-62. doi: 10.1080/01443410.2023.2212889.
58. Zhang X, Guo H, Lin D. A study on the relationship between parent-child, peer, teacher-student relations and subjective well-being of adolescents. *Psychological Development and Education*. 2019;35(4):458-66.
59. Feng L, Zhang L. Perceived teacher support, peer relationship, and university students' mental health: The mediation of reality and Internet altruistic behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:999524.
60. Dai S, Mo Y, Wang Y, Xiang B, Liao Q, Zhou M, et al. Chronic stress promotes cancer development. *Front Oncol* 10: 1492. 2020.
61. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The journal of experimental education*. 1991;60(1):49-66. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>.
62. Latipah E, Cahyo Adi Kistoro H, Khairunnisa I. Scientific attitudes in Islamic education learning: Relationship and the role of self-efficacy and social support. *Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam*. 2020;15(1):37-56.
63. Tamnaeifar M, Leith H, Mansouri Nik A. The relationship between perceived social support and self-efficacy in students. *Scientific Journal of Social Psychology*. 2013;28(1):31-9.
64. Park S, Yun H. The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*. 2018;32(1):43-56. doi: <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738>.
65. Xiaojian S, Naiqing S, Xueyou L. The effects of perceived parent and teacher support on continuing motivation for STEAM education: the mediating roles of learning interest and self-efficacy. *Studies of Psychology and Behavior*. 2021;19(1):37.
66. VanderLind R. Effects of Mental Health on Student Learning. *Learning Assistance Review*. 2017;22(2):39-58.
67. Harandi TF, Taghinasab MM, Nayeri TD. The correlation of social support with mental health: A meta-analysis. *Electronic physician*. 2017;9(9):5212-22. Epub 2017/10/19. doi: 10.19082/5212. PubMed PMID: 29038699; PubMed Central PMCID: PMC5633215.
68. Wentzel K. Part III commentary: Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. *Handbook of research on student engagement*: Springer; 2012. p. 479-88.