



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

The Relationship Between Moral Character and Anxiety and Academic Burnout of Students: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Farhad Khormaei¹, Mahsa Ajdari², Fatemeh Azadi Dehbidi³, and Seyed Mehdi Poorseyed⁴

1. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. E-mail: khormaei@shirazu.ac.ir
2. MA in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. E-mail: azhdarimahsa9@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Eghlid Higher Education Center, Eghlid, Iran. E-mail: f.azadi@eghlid.ac.ir
4. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: pourseyed@cfu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 2025-06-14 Received in revised form 2025-08-03 Accepted 2025-09-02 Published online 2026-05-30 Keywords: moral character, academic self-efficacy, academic anxiety, academic burnout.	The aim of the present study was to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between moral character and students' academic anxiety and burnout. The present study was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of data collection and analysis, and the statistical population included students in Shiraz. For this purpose, 295 high school students in Shiraz (134 boys and 161 girls) were selected using a multi-stage cluster random sampling method and completed questionnaires on moral character, academic self-efficacy, academic anxiety, and academic burnout. The reliability of the instruments was examined using Cronbach's alpha method and their validity was examined using confirmatory factor analysis. The results showed that the research instruments had good reliability and validity. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM). The results of the data analysis showed that the research model had a good fit. According to the findings, moral character had a direct and positive effect on academic self-efficacy. Also, academic self-efficacy had a direct and negative effect on academic anxiety and academic burnout. The results of the bootstrap test also indicated that academic self-efficacy mediated the relationship between moral character and academic anxiety and burnout. Based on the findings of this study, it can be concluded that in order to reduce students' academic anxiety and burnout, promoting moral character and academic self-efficacy should be prioritized.
How To Cite: Khormaei1, F., Ajdari, M., Azadi Dehbidi, F., & Poorseyed, S. M. (2026). The Relationship Between Moral Character and Anxiety and Academic Burnout of Students: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy, <i>Research in Instructional Methods</i>, 4 (1), 150-165. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297	
	© The Author(s) DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297 Publisher: University of Qom

Introduction

Studies indicate that academic burnout and academic anxiety are among the most prevalent challenges in educational systems across all levels, significantly impacting students' enthusiasm and motivation for learning (Chunming et al., 2017). Academic anxiety is an unpleasant emotional reaction to assessment situations, during which individuals may doubt their abilities and lose their coping mechanisms in scenarios such as examinations. Lian et al. (2005) defined academic burnout as a state characterized by long-term negative feelings toward studying, inappropriate learning behaviors, and a diminished sense of academic achievement. While the concept of burnout was initially introduced in occupational contexts—defined as a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and a low sense of efficacy at work (Liu et al., 2023)—recent research has increasingly focused on the learning environment (Valero-Chillon et al., 2019). Academic burnout comprises three dimensions: emotional exhaustion (feeling fatigued due to academic demands), apathy (a pessimistic attitude toward studying), and reduced personal self-efficacy (feelings of inadequacy) (Lee et al., 2017). Self-efficacy is a key intrapersonal variable influencing academic burnout (Jang et al., 2019). Academic self-efficacy refers to an individual's perception of their competence in performing tasks required to achieve academic goals (Schunk, 2003). Furthermore, personality traits and character strengths are closely associated with academic burnout and anxiety (Toner et al., 2012). Character strengths are a subset of personality traits that possess moral value; specifically, character is a set of personal traits that generate specific moral emotions, arouse motivation, and guide behavior (Arthur et al., 2017). The present study aimed to examine the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between moral character, academic burnout, and academic anxiety.

This research is a descriptive study within a correlational framework. The statistical population comprised high school students in Shiraz. To determine the sample size, based on Klein's (2015) perspective, a ratio of 10 to 20 participants per parameter was applied. Accordingly, 300 participants were selected using a multi-stage cluster random sampling method. Ethical considerations were strictly maintained by explaining the research process to participants, obtaining informed consent, and ensuring anonymity and the right to withdraw from the study at any time. Data were collected using an ethical character scale and questionnaires measuring academic self-efficacy, academic anxiety, and academic burnout.

Results

Prior to data analysis, the main assumptions of structural equation modeling—including outliers, missing data, normality, and multicollinearity—were examined and confirmed. Correlation coefficients indicated significant relationships among all research variables. To test the assumed relationships, structural equation modeling was conducted using AMOS version 21. Moral character positively and significantly predicted academic self-efficacy ($P = 0.01$, $\beta = 0.54$). Academic self-efficacy negatively and significantly predicted academic burnout ($P = 0.004$, $\beta = -0.85$) and academic anxiety ($P = 0.004$, $\beta = -0.34$). The bootstrap procedure in AMOS confirmed that the indirect path was significant, indicating that academic self-efficacy mediates the relationship between moral character and both academic anxiety and burnout.

Conclusions

The present study investigated the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between moral character and academic anxiety and burnout. The findings showed that when academic self-efficacy is introduced into the model, the direct effect of moral character on academic anxiety and burnout becomes non-significant. Moral character positively influenced academic self-efficacy, and academic self-efficacy negatively and significantly predicted academic anxiety and burnout. Furthermore, academic self-efficacy played a mediating role between moral character and both outcomes.

These findings suggest that moral character enriches individual capacities, thereby enhancing self-efficacy and reducing mental health problems such as anxiety (Altunsoy et al., 2010). However, several limitations should be noted. First, due to the correlational design, causal interpretations should be made with caution. Second, because the sample consisted solely of high school students in Shiraz, generalization to other educational levels or regions is limited.

Given the influence of moral character on academic self-efficacy, and considering that moral character can be trained, it is recommended that schools design and implement training programs to strengthen it. Additionally, academic self-efficacy training workshops may help reduce students' academic anxiety and burnout.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی

فرهاد خرمائی^۱، مهسا اژدری^۲، فاطمه آزادی دهبیدی^۳ و سید مهدی پورسید^۴

۱. دانشیار بخش روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: khormaei@shirazu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: azhdarimahsa9@gmail.com

۳. استادیار گروه روان شناسی، مرکز آموزش عالی اقلید، اقلید، ایران. رایانامه: f.azadi@eghlid.ac.ir

۴. استادیار گروه آموزش روان شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: pourseyed@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده ها، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانش آموزان شهر شیراز بودند. به این منظور ۲۹۵ دانش آموز دوره متوسطه دوم شهر شیراز (۱۳۴ پسر و ۱۶۱ دختر) با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و پرسش نامه های منش اخلاقی، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را تکمیل نمودند. پایایی ابزارها با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روایی آن ها با به کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ابزارهای پژوهش از پایایی و روایی مطلوبی برخوردارند. داده ها در قالب مدل سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده ها نشان داد مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته ها، منش اخلاقی اثر مستقیم و مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی داشت. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم و منفی بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی داشت. نتایج آزمون بوت استراپ نیز حاکی از آن بود که خودکارآمدی تحصیلی، نقش واسطه ای در رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی دارد. بر اساس یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت که به منظور کاهش اضطراب و فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان آموزش منش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی در کانون توجه قرار گیرد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴	
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹	
کلیدواژه ها: منش اخلاقی، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.	
استناد: خرمائی، فرهاد؛ اژدری، مهسا؛ آزادی دهبیدی؛ پورسید، سیدمهدی. (۱۴۰۵). رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی، پژوهش در روش های آموزش، ۴ (۱)، ۱۶۵-۱۷۵. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297	
	© نویسندگان.
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297	ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

دوران تحصیل مرحله مهمی از زندگی دانش‌آموزان است که با چالش‌های زیادی برای کسب دانش و مهارت همراه است (Liu et al., 2023). مطالعات نشان می‌دهد فرسودگی تحصیلی^۱ و اضطراب تحصیلی^۲ از شایع‌ترین چالش‌ها در سیستم‌های آموزشی و در تمام مقاطع تحصیلی است که اشتیاق و انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Chunming et al., 2017). اضطراب تحصیلی یک واکنش هیجانی ناخوشایند به وضعیت ارزیابی است که طی آن شخص به توانایی‌های خود شک می‌کند و توان مقابله خود را در موقعیت‌هایی مانند آزمون از دست می‌دهد. این نوع هیجان همراه با احساس تشویش، تنش و برانگیختگی دستگاه عصبی خودکار مشخص می‌شود (Cassady & Holmes Finch, 2015). دانش‌آموزانی که اضطراب تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت به وظایف تحصیلی احساس نگرانی می‌کنند. در واقع، اضطراب تحصیلی نشان‌دهنده میزان تجربه دانش‌آموز از ترس، دلهره، عصبی بودن، آشفتگی، هراس و استرس است (Das et al., 2014, Shakir, 2014). استرس و اضطراب در طولانی‌مدت می‌تواند برای جسم و روان مشکلاتی را ایجاد کند و فرسودگی یکی از پیامدهای مهم اضطراب است. هایز (Hayes, 2015) بر این باور است زمانی که فرد در مقابل فشار روانی درازمدت و مدام قرار بگیرد، اگر نتواند خودش را تطبیق دهد، دچار فرسودگی می‌شود. مفهوم فرسودگی در ابتدا در زمینه شغلی مطرح شد و فرسودگی شغلی سندرمی است که با احساس خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و حس پایین کارآمدی و موفقیت در کار مشخص می‌شود (Maslach, 1982, Liu et al., 2023). با این حال، اخیراً تحقیقات بیشتری در مورد فرسودگی در محیط یادگیری انجام شده است (Chunming et al., 2017, Valero-Chilleron et al., 2019). لیان (Lian, 2005) فرسودگی تحصیلی را حالتی از احساسات منفی طولانی‌مدت نسبت به مطالعه، رفتارهای یادگیری نامناسب و کاهش حس پیشرفت تحصیلی تعریف کرده‌اند. فرسودگی تحصیلی شامل سه بعد خستگی هیجانی^۳ (احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی)، بی‌علاقگی^۴ (نگرش بدبینانه نسبت به مطالعه) و خودکارآمدی شخصی کاهش یافته^۵ (احساس عدم شایستگی) است (Demerouti, 2001, Lee et al., 2017). در دانش‌آموزان مبتلا به سندرم فرسودگی تحصیلی علاقه و انگیزه به مطالعه کاهش می‌یابد، ولی سطوح هیجانانگیز منفی مانند اضطراب، افسردگی، خستگی و ناامیدی افزایش می‌یابد (Hwang & Kim, 2022, Zhang et al., 2007). اگرچه اغلب دانش‌آموزان با شوق و رغبت وارد موقعیت‌های آموزشی می‌شوند و انتظار می‌رود با رغبت و امید مقاطع مختلف تحصیلی را طی کنند، اما عده‌ای از فراگیران در این مسیر دچار فرسودگی می‌شوند (pourabdol, 2024, Golestani & Jafari, 2022). در همین راستا متخصصان تعلیم و تربیت، توجه ویژه‌ای به بررسی عوامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی دارند. خودکارآمدی^۶ از جمله متغیرهای درون فردی است که بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Cherniss, 1992, Hallsten, 1993, Jang et al., 2019, Yang & Jung, 2016). خودکارآمدی به معنی قضاوتی است که اشخاص از توانایی‌ها و عملکرد خود دارند. به عبارت دیگر، به شناخت، نسبت به میزان توانایی خود در حل چالش‌ها و مسائل خودکارآمدی می‌گویند (Bandura, 1997). حوزه تحصیلی از حوزه‌هایی است که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالا است. خودکارآمدی تحصیلی^۷ به قابلیت درک فرد

1. cademic burnout

2. academic anxiety

3. emotional exhaustion

4. cynicism

5. reduced personal efficacy

6. self-efficacy

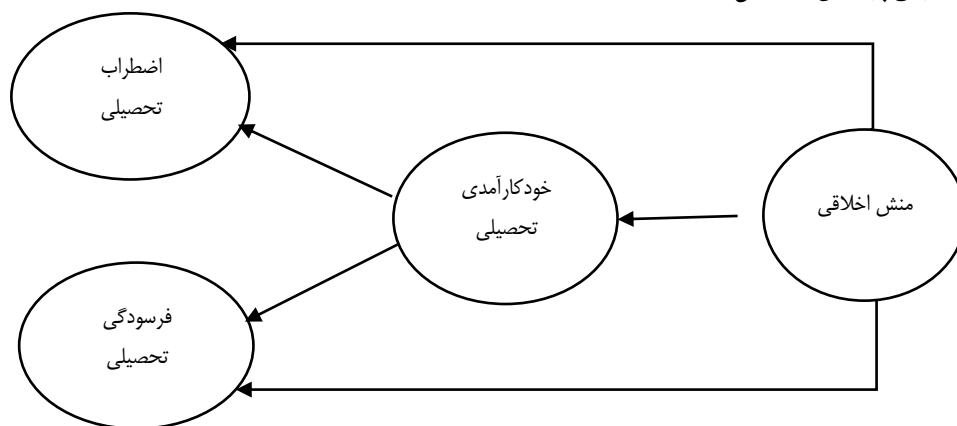
7. academic self-efficacy

درباره میزان شایستگی، یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است (Schunk, 2003). پژوهش‌های پیشین بیانگر وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی است (Altunsoy et al., 2010, McCarthy et al., 2007). از طرفی، دانش‌آموزان زمانی که شکست‌های پی‌درپی ناشی از بی‌کفایتی‌های شخصی را پشت سر می‌گذارند، مضطرب می‌شوند. بنابراین خودکارآمدی پایین باعث ایجاد اضطراب می‌شود. به بیانی دیگر می‌توان گفت که در محیط‌های آموزشی مانند مدرسه، خودکارآمدی پایین پیش‌بینی‌کننده اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان است و خودکارآمدی بالا به دانش‌آموزان کمک می‌کند که مشکلات سازگاری و اضطراب کمتری را تجربه کنند (Gardner, 2011). پژوهش‌های پیشین نیز بر نقش خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی اضطراب تحصیلی اذعان داشته‌اند (Asher Green, 2022; Yazdani et al., 2023).

یکی از عوامل مرتبط با فرسودگی و اضطراب تحصیلی ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های منشی^۱ است (Toner et al., 2012). توانمندی‌های منش، زیرمجموعه صفات شخصیتی‌اند که از نظر اخلاقی ارزشمند هستند (Peterson & Seligman, 2004). در واقع، منش مجموعه‌ای از صفات یا ویژگی‌های شخصی است که هیجانات اخلاقی خاصی ایجاد می‌کند، انگیزه را برمی‌انگیزاند و رفتار را هدایت می‌کند (Arthur et al., 2017). برخی پژوهشگران منش اخلاقی^۲ را شبکه‌ای از صفات و ویژگی‌هایی تعریف می‌کنند که ارزش‌های فرهنگی بر روی آن‌ها جاسازی شده است (Khormaei & Ghaemi, 2018). این پژوهشگران هشت صفت منشی را شناسایی کردند که شامل؛ صفت وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا^۳ (مجموعه‌ای از صفات مانند وقت‌شناسی، نظم و مسئولیت‌پذیری که مبتنی بر انجام وظیفه و تعهدات فردی است). صفت آداب‌گرا/گستاخانه^۴ (مجموعه‌ای از صفات که هسته اصلی آن ارزش‌های دگرخواهانه مبتنی بر مراقبت و احترام به دیگران مانند مهربانی، خوش‌رویی، تواضع و قدردانی است). صفت حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا^۵ (مجموعه‌ای از صفات که بر نفی صفات خودخواهانه مبتنی بر عدم حساسیت به منافع عمومی و دیگران تأکید دارد؛ مانند محترک، ناسپاس، غافل، محتاط). صفت پارسایانه/انکار ورزانه^۶ (مجموعه‌ای از صفات که ارزش‌های دینی مانند شاکر، مخلص، مؤمن، متوکل و متقی بر روی آن‌ها بارگذاری شده است). صفت تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا^۷ (مجموعه‌ای از صفات که بر نفی صفات خودخواهانه مبتنی بر تخریب و آسیب به دیگران تأکید دارد؛ مانند عیب‌جو، سرزنش‌گر، هوس‌ران، اهل غیبت، تهمت‌زن و متوقع). صفت بخشش‌گرا/تقابل‌گرا (شامل صفاتی است که مبتنی بر چشم‌پوشی از خطای دیگران است؛ مانند بخشنده، عیب‌پوش، انتقادپذیر و اهل مدارا). صفت وارستگی/وابستگی^۸ یا تعلق‌گرا (مجموعه‌ای از صفات که هسته اصلی آن نفی ارزش‌های خودخواهانه و مبتنی بر نگرانی و تشویش در از دست دادن قدرت، مکنت و موقعیت اجتماعی مانند قدرت‌طلب، مال‌اندوز، مقام‌پرست و چاپلوس)، صفت صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه^۹ (مجموعه‌ای از صفات که مبتنی بر ارزش‌های درستکارانه مانند صادق، راست‌گو و نفی صفات خودخواهانه و مبتنی بر فریب دیگران مانند فرصت‌طلب، کلاه‌بردار، فریبکار، اغواگر و خودستا است) (Khormaei & Ghaemi, 2018). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های منشی با فرسودگی تحصیلی رابطه دارند (Chae & Lee, 2017, Lee et al., 2017, Santos et al., 2016). همچنین، نوع رابطه صفات شخصیت با اضطراب در مطالعات زیادی بررسی شده است و به این نتیجه رسیده‌اند که

1. character strengths
2. moral character
3. conscientiousness/procrastination character trait
4. etiquette/rudeness character trait
5. sensitivity/indifference character trait
6. pious/denialist character trait
7. submissive/rebellious character trait
8. independent/dependent character trait
9. honest/deceptive character trait

برخی از افراد با ویژگی‌های خاصی از شخصیت و منش بیشتر در معرض اضطراب هستند (Blashfield et al., 2014). در واقع، ویژگی‌های شناختی و منشی متفاوت بر نحوه درک و ارزیابی اطلاعات و نهایتاً در رفتار فرد مؤثر است. بنابراین ضعف در ویژگی‌های شناختی و منشی می‌تواند باعث بروز اضطراب در افراد شود (Yang et al., 2015). همچنین، ویژگی‌های شخصیتی نقش مهمی در تبیین باورهای انگیزشی از جمله خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی ایفا می‌کند (Soric et al., 2017). همان‌طور که گفته شد اضطراب و فرسودگی تحصیلی از فراگیرترین انواع اختلالات در حوزه تحصیل هستند که انگیزه و شوق ادامه تحصیل در دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اضطراب تحصیلی مانع زندگی سالم، شکوفائی، بالندگی و پویایی شخصیت دانش‌آموزان می‌شود. اگر به این نوع اضطراب و درمان آن توجه نشود، روز به روز بر شدت اضطراب افزوده می‌شود و دانش‌آموزان به سمت ناامیدی، بی‌ارزشی، فرسودگی و در نتیجه افسردگی و خودکشی می‌روند که می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری برای خانواده و جامعه به بار بیاورد (Sharifirad et al., 2011). اضطراب و فرسودگی تحصیلی انگیزه و شوق ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد، از این رو شناسایی عوامل مؤثر بر آن‌ها و مدیریت و کنترل آن عوامل که منجر به پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری می‌شود از اهمیت بسزایی برخوردار است (Kakizadeh, 2017). همچنین، با توجه به این که پژوهشگران تربیتی به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و شخصیتی و رفتاری در سازه‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند و در این میان بررسی رابطه صفات اخلاقی با پیامدهای تحصیلی از ضروریات مهم و پیوند دهنده آموزش و پرورش دانش‌آموزان است، مطالعه حاضر همسو با چنین روندی از یک سو توجه خود را به متغیرهای انگیزشی و از طرف دیگر توانمندی‌ها و صفات منشی فراگیران معطوف کرده است و درصدد مطالعه نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منش اخلاقی و فرسودگی و اضطراب تحصیلی بوده است. لذا این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا منش اخلاقی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اضطراب و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان است؟ مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی با کاربست مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز (با آمار تقریبی ۱۸۷ هزار نفر) است. برای بررسی مدل پژوهش، بنابر پیشنهاد کلاین (Kline, 2015) بین ۱۰ تا ۲۰ مشارکت‌کننده برای هر پارامتر، ملاک تعیین حجم نمونه

قرار گرفت. بر این اساس تعداد ۳۰۰ نفر از جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۱ انتخاب شد. بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، یک ناحیه انتخاب شد و از بین مدارس دخترانه و پسرانه این ناحیه ۴ مدرسه انتخاب و سپس از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و دانش‌آموزان این کلاس‌ها به تکمیل ابزارهای پژوهش پرداختند. پس از بررسی‌های اولیه، ۵ پرسش‌نامه به عنوان موارد نامرتبب شناسایی و از نمونه حذف شدند. در نهایت تحلیل بر روی ۲۹۵ دانش‌آموز انجام گرفت که تعداد ۱۳۴ نفر از آنان پسر و ۱۶۱ نفر دختر بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۵ تا ۱۸ سال و میانگین و انحراف استاندارد سنی آن‌ها به ترتیب ۱۶/۲۵ و ۰/۷۲ سال بود. در این پژوهش معیارهای اخلاق پژوهش از طریق توضیح فرایند پژوهش به مشارکت‌کنندگان و اخذ رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و اطمینان به شرکت‌کنندگان که ابزارها بی‌نام بوده و مشارکت‌کننده هرگاه ترجیح دهد می‌تواند از پاسخ‌گویی به ابزار پژوهش اجتناب ورزد، مورد توجه قرار گرفت.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) مقیاس منش اخلاقی: مقیاس منش اخلاقی دارای ۲۴ گویه است. گویه‌ها دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای هستند. به این صورت است که از کاملاً درست با نمره ۵ تا کاملاً نادرست با نمره ۱ نمره‌گذاری می‌شود. روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، وجود ۸ صفت منشی را در این مقیاس مورد تأیید قرار داده است که این عوامل ۵۱ درصد واریانس کل مقیاس را توضیح می‌دهد. پایایی کل مقیاس ۰/۸۶ است که با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده است (Khormaei & Ghaemi, 2018). طی یک پژوهش ضریب پایایی کل این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. همچنین روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل تأییدی مناسب و مطلوب گزارش شده است (Azadi Dehbidi & Khormaei, 2022). در پژوهش حاضر، روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (NFI)، (GFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۱/۹۵، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۹۲ و ۰/۰۵ بوده است. بنابراین می‌توان گفت که مدل شش عاملی این مقیاس در دانش‌آموزان از برازش برخوردار است. لازم به ذکر است که سؤال ۱۰ از مؤلفه حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا و سؤال ۲۱ از مؤلفه وارستگی/دل‌بستگی به دلیل داشتن بار عاملی پایین حذف شدند. در نتیجه این دو مؤلفه از مدل حذف شدند. برای تعیین پایایی این مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای کل مقیاس منش اخلاقی ۰/۸۴ به دست آمد.

ب) پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکز و مورگان (Jinks & Morgan, 1999) ساخته شده است و شامل ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس استعداد، تلاش و کوشش و بافت است. گویه‌ها دارای طیف لیکرت با پاسخ چهار درجه‌ای هستند، به این صورت است که برای کاملاً مخالف نمره ۱، تقریباً مخالف نمره ۲، تقریباً موافق نمره ۳ و کاملاً موافق نمره ۴ در نظر گرفته شده است. همسانی درونی کل مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است (Jinks & Morgan, 1999). طی یک پژوهش ضریب پایایی کل این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد (Karimzadeh & Mohseni, 2006). در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. وجود دو مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، (CFI)، (NFI)، (GFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۱/۷۰، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۰۴ بوده است. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای

کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد. لازم به ذکر است که به دلیل پایین بودن ضریب پایایی بعد تلاش و کوشش حذف شد.

ج) پرسش‌نامه اضطراب تحصیلی: پرسش‌نامه اضطراب امتحان (TAI) توسط ابوالقاسمی و همکاران (Abolghasemi et al, 1996) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۵ گویه است و براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است که برای هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گاهی اوقات ۳، اغلب ۴ و همیشه ۵ مشخص شده است. طی پژوهشی که در ایران انجام شد؛ پایایی پرسش‌نامه براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شد (Ghasemi, 2014). در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، (CFI)، (NFI)، (GFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب، ۱/۹۴، ۰/۹۶، ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۰۵ بوده است. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای کل مقیاس ۰/۹۵ به دست آمد.

د) پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی: پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی توسط بلرس (Balres, 1997) ساخته شده است و شامل ۱۵ گویه و سه بعد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی درسی است. گویه‌های این پرسش‌نامه دارای طیف لیکرت با پاسخ ۵ درجه‌ای هستند، به این صورت که برای کاملاً موافقم نمره ۵ و برای کاملاً مخالفم نمره ۱ در نظر گرفته شده است. پایایی اصلی سه بعد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش شده است. همچنین پایایی این پرسش‌نامه برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی درسی ۰/۷۵ گزارش شده است (Naami, 2009). روایی این پرسش‌نامه در پژوهشی مطلوب گزارش شده است (Marzooghi et al., 2013).

در پژوهش حاضر، روایی این پرسش‌نامه به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد که وجود دو مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (NFI)، (GFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۱/۶۵، ۰/۹۹، ۰/۹۷، ۰/۹۷ و ۰/۰۴ بوده است. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش برخوردار است. برای سنجش پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های نامرتب^۱، داده‌های گمشده^۲، نرمال بودن^۳ و هم‌خطی چندگانه^۴ مورد بررسی قرار گرفتند. جهت ردیابی داده‌های پرت تک متغیری، نمودارهای جعبه‌ای^۵ متغیرهای مشاهده شده پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. مواردی که از فاصله ۱ انحراف چارک تجاوز کرده بودند به عنوان موارد افراطی از مجموعه داده‌ها حذف شدند. داده‌های پرت چند متغیری نیز با استفاده از شاخص فاصله مهالانوبیس^۶، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن

1. outliers
2. missing data
3. normality
4. multicollinearity
5. box plots
6. mahalanobis distance

تک متغیره از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرها استفاده شد و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۱ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند، لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها مشاهده نشد (Meyers et al., 2016). همچنین نرمال بودن چند متغیره نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۳ مورد بررسی قرار گرفت و نرمال بودن چند متغیره را تأیید کرد. علاوه بر این، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل^۴ (۰/۵۹ تا ۰/۷۲) و عامل تورم واریانس^۵ (۱/۶۸ تا ۱/۳۸) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس برای متغیرها زیر ۱۰ بود که نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرها است (Meyers et al., 2016). پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های مدلیابی معادلات ساختاری، داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش شده‌اند. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
آداب‌گرایانه/گستاخانه	۱۲/۲۲	۲/۱۶	-۰/۸۸	۰/۸۳
پارسایانه/انکارورزانه	۱۱/۷۴	۲/۸۵	-۰/۸۸	۰/۲۰
وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا	۱۰/۸۷	۲/۷۶	-۰/۵۰	-۰/۰۶
بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۹/۹۲	۲/۸۱	-۰/۱۳	-۰/۸۱
تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا	۱۰/۱۸	۲/۵۶	-۰/۱۹	-۰/۴۲
صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه	۱۰/۷۲	۲/۴۴	-۰/۴۲	۰/۱۹
نمره کل	۶۵/۶۷	۱۰/۳۴	-۰/۴۴	۰/۲۶
استعداد	۴۰/۴۹	۴/۹۳	-۰/۶۱	-۰/۱۴
بافت	۴۰/۳۵	۵/۱۷	-۰/۳۵	-۰/۲۷
نمره کل	۷۱/۳۴	۸/۱۰	-۰/۶۷	۰/۲۲
اضطراب تحصیلی	۲۲/۵۳	۵/۳۱	۰/۱۶	-۰/۸۲
خستگی هیجانی	۱۶/۴۲	۷/۱۰	۰/۳۴	-۰/۸۶
بی‌علاقگی تحصیلی	۱۱/۲۵	۵/۴۳	۰/۴۸	-۰/۶۷
نمره کل	۲۷/۶۸	۱۱/۸۵	۰/۴۰	-۰/۷۲

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ هستند و حکایت از نرمال بودن تک متغیره و چند متغیره داده‌های پژوهش دارد. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

1. skewness
2. kurtosis
3. mardias coefficient
4. tolerance
5. variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	آداب- گرایانه/گستاخانه	پارسایانه/انکارورزانه	وظیفه- گرا/تساهل	بخشش- گرا/تقابل	تبعیت- گرا/اطغیان	صدافت- گرا/انیزنگ	خستگی بی‌علاقه تحصیلی	استعداد باقت	اضطراب تحصیلی	فروزدگی تحصیلی	خودکارآمدی منش اخلاقی
آداب- گرایانه/گستاخانه	۱										
پارسایانه/انکارورزانه	۰/۳۹**	۱									
وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۱								
بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۰/۳۳**	۰/۵۱**	۰/۱۳*	۱							
تبعیت‌گرا/اطغیان‌گرا	۰/۳۸**	۰/۳۱**	۰/۱۳*	۰/۴۱**	۱						
صدافت‌گرا/انیزنگ	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۲۰**	۰/۲۵**	۰/۴۹**	۱					
بازانه							۱				
خستگی تحصیلی	-۰/۲۱**	-۰/۲۸**	-۰/۲۶**	-۰/۲۵**	-۰/۱۴*	-۰/۱۴*	۱				
بی‌علاقه می تحصیلی	-۰/۲۸**	-۰/۳۳**	-۰/۳۷**	۰/۲۴**	-۰/۱۷**	-۰/۱۵**	۰/۷۸**	۱			
استعداد	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۴۳**	۰/۱۵**	۰/۰۷**	-۰/۴۳**	-۰/۴۷**	۱			
باقت	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۲۳**	۰/۱۳**	۰/۱۴*	-۰/۵۴**	-۰/۵۷**	۱		
اضطراب تحصیلی	-۰/۱۶**	-۰/۲۰**	-۰/۰۸	-۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۴۵**	۰/۳۵**	-۰/۲۹**	۱	
فروزدگی تحصیلی	-۰/۲۶**	-۰/۳۳**	-۰/۳۹**	-۰/۲۶**	-۰/۱۷**	-۰/۱۶**	۰/۹۵**	۰/۹۲**	-۰/۴۷**	-۰/۵۹**	۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۶**	۰/۴۷**	۰/۴۶**	۰/۳۰**	۰/۱۱	۰/۱۳*	-۰/۵۶**	-۰/۶۲**	۰/۸۴**	-۰/۲۳**	۰/۶۳**
منش اخلاقی	۰/۷۱**	۰/۶۸**	۰/۵۳**	۰/۶۷**	۰/۶۴**	۰/۶۴**	-۰/۴۶**	-۰/۳۳**	۰/۳۸**	-۰/۱۶**	-۰/۴۵**
											۰/۴۱**

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، بین اغلب متغیرهای پژوهش در سطح ($p < 0.5$) رابطه معنادار وجود دارد. بر این اساس، روابط مفروض بین متغیرها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. به منظور تحلیل مدل پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد. جدول ۳ اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

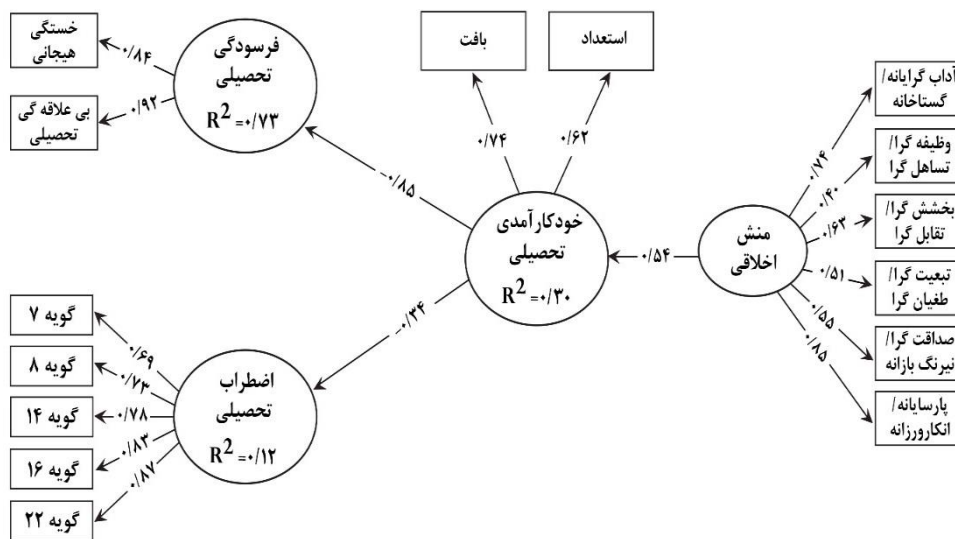
روابط متغیرها در مدل	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۴		۰/۵۴	۰/۳۰
منش اخلاقی	۰/۵۴		۰/۵۴	۰/۳۰
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۸۵		-۰/۸۵	۰/۷۳
منش اخلاقی	-۰/۴۷	-۰/۴۷	-۰/۴۷	۰/۷۳
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۴		-۰/۳۴	۰/۱۲
منش اخلاقی	-۰/۱۹	-۰/۱۹	-۰/۱۹	۰/۱۲

بر اساس اطلاعات جدول ۳، منش اخلاقی توانسته است به نحو مستقیم، خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = 0.54$, $P = 0.01$) را به صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی نماید. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی به نحو مستقیم و منفی فروزدگی تحصیلی ($P = 0.004$)، $\beta = -0.85$) و اضطراب تحصیلی ($\beta = -0.34$, $P = 0.004$) را تحت تأثیر قرار داده است. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیر مستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید (جدول ۴).

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

مسیر غیرمستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
منش اخلاقی به فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۷	۰/۵۸۸	۰/۳۴۴	۰/۰۰۷
منش اخلاقی به اضطراب تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹	۰/۲۷۸	۰/۱۲۱	۰/۰۰۵

همان‌گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است مسیر غیرمستقیم مدل معنادار بود و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین منش اخلاقی و اضطراب و فرسودگی تحصیلی است. مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

متغیر منش اخلاقی با شش مؤلفه، خودکارآمدی تحصیلی با دو مؤلفه، فرسودگی تحصیلی با دو مؤلفه و متغیر اضطراب تحصیلی با پنج گویه توصیف شده است. لازم به ذکر است که متغیر اضطراب تحصیلی دارای ۲۵ گویه بود، اما با استناد به منابع از جمله نظر آندرسون و گرینگ (Anderson & Gerbing, 1988) مبنی بر این که وقتی تعداد گویه‌ها زیاد است می‌توان گویه‌هایی را که بیشترین بار عاملی دارند به عنوان نشانگرهای متغیر در نظر گرفت. در این پژوهش نیز گویه‌های ۷، ۸، ۱۴، ۱۶ و ۲۲ که دارای بیشترین بار عاملی بودند به عنوان نشانگرهای اضطراب تحصیلی در نظر گرفته شده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI	NFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۲/۶۲	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۰۶	۰/۰۶
مقادیر قابل قبول	۳ <	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۰۸ <	۰/۰۵ >

بر اساس جدول بالا، مقادیر شاخص‌های برازش مدل در مقایسه با مقادیر قابل قبول نشان دادند مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منش اخلاقی و اضطراب و فرسودگی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد که با ورود متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم منش اخلاقی بر فرسودگی و اضطراب تحصیلی حذف می‌شود. مک‌کینون (MacKinnon, 2008) معتقد است وجود متغیرهای واسطه و حتی تعداد آن‌ها می‌تواند روابط بین متغیرهای مستقل و وابسته را تحت تأثیر قرار دهند و از میزان ارتباط میان متغیرهای مستقل و وابسته بکاهند و یا حتی منجر به غیرمعناداری مسیر مستقیم متغیرها از مستقل به وابسته شوند. بنابراین، با وجود متغیر واسطه، عدم معناداری اثر مستقیم منش اخلاقی بر اضطراب و فرسودگی تحصیلی در این پژوهش، قابل تبیین و سازگار با اهداف پژوهش است. به عبارتی فرض تدوین مدل این است که متغیر برون‌زا با اثرگذاری بر متغیرهای واسطه‌ای متغیرهای درون‌زا را متأثر می‌سازد که در مدل این پژوهش، اثر واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی کامل بوده است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که منش اخلاقی اثر مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط مثبت منش اخلاقی با خودکارآمدی تحصیلی همسو است (Soric et al., 2017). جهت تبیین این یافته می‌توان گفت افراد با منش اخلاقی بالا دارای ویژگی‌هایی از قبیل تلاش‌گر بودن، احساس مسئولیت‌پذیری و تسلیم نشدن در برابر موانع و هدف‌گرا بودن هستند. این افراد دارای صفاتی مثل اراده قوی، برنامه‌ریزی در کارها، گرایش به موفقیت، نظم و انضباط، وقت‌شناسی، پایبندی به انجام امور و مهم‌تر از همه احساس شایستگی و تفاوت در انجام کارها هستند (Azadi Dehbidi & Khormaei, 2022). بنابراین دانش‌آموزان با این منش اخلاقی در انجام تکالیف و آزمون‌های تحصیلی به موفقیت بیشتری دست پیدا می‌کنند و در نتیجه با افزایش موفقیت احساس خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های تحصیلی با گذشت زمان در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. این دانش‌آموزان به تبعیت از این ویژگی‌ها به موفقیت دست پیدا می‌کنند و این امر موجب شکل‌گیری احساس شایستگی و خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود. از طرف دیگر نفی صفات خودخواهانه و مبتنی بر فریب دیگران چون فریب‌کاری، کلاه‌برداری، فرصت‌طلبی و خودستایی باعث می‌شود دانش‌آموز از طرف دیگران مورد حمایت قرار گیرند و تصور مثبتی به توانایی‌های خود پیدا می‌کند و در نتیجه باورهای خودکارآمدی فرد افزایش می‌یابد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اضطراب و فرسودگی تحصیلی را به طور منفی و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. این یافته با شواهد پژوهشی پیشین که حاکی از رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی است، همسو است (Altunsoy et al., 2010, Mccarthy et al., 1990, Judge et al., 2007, Gardner, 2011). در تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب می‌توان گفت، بندورا (Bandura, 1997) معتقد است که مهارت‌ها می‌توانند به آسانی تحت تأثیر خودتردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد بسیار مستعد نیز در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، استفاده کمتری از توانایی خویش می‌کنند، به همین دلیل احساس خودکارآمدی افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با مشکلات به روش بهتری عمل کنند. بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند تمایل، تلاش و مقاومت بیشتری را در انجام وظایف درسی به کار گیرند و به توانایی خود اطمینان داشته باشند، این موضوع منجر به باورهای خودکارآمدی بالاتر و اضطراب پایین‌تر می‌شود. با توجه به این که بندورا خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به عنوان یک رابطه شناختی عمل می‌کند و شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین وقتی که دانش‌آموزان در معرض رویدادهای منفی و یا موقعیت‌های استرس‌زا قرار می‌گیرند، احساس خودکارآمدی بالا به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند آن رویدادها و موقعیت‌ها را مدیریت کنند و در نتیجه خود را از بسیاری از مشکلات روانی از جمله اضطراب حفظ کنند. همچنین، باورهای ناکارآمد فرد نسبت به خودش، او را بیشتر در مواجهه با

مشکلاتی از جمله، خستگی هیجانی یا فرسودگی تحصیلی قرار می‌دهد. افراد با احساس خودکارآمدی پایین از ارزیابی‌ها کلافه و دربارۀ مهارت‌ها و توانایی‌های خود دچار شک و تردید می‌شوند و پیش از آن که کوششی در جهت حل مسائل داشته باشند، شکست را پیش‌بینی می‌کنند. این گونه باورهای منفی، زمینه ایجاد فرسودگی تحصیلی را فراهم می‌کنند.

نتایج همچنین نشان داد خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منش اخلاقی و اضطراب و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبتنی بر ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی همسو است (Altunsoy et al., 2010, Mccarthy et al., 1990, Judge et al., 2007, Gardner, 2011). در تبیین این یافته می‌توان گفت منش اخلاقی دربرگیرنده صفاتی است که توانمندی‌های فرد را بارور می‌سازد و بدین وسیله باعث افزایش خودکارآمدی و کاهش اختلالات روانی چون اضطراب در آن‌ها می‌گردد. ویژگی‌هایی چون نوع‌دوستی، مهربانی، همدلی، تواضع، اهل مدارا و بخشندگی بودن باعث ایجاد ارتباط با دیگران می‌شود. بنابراین افرادی که از این ویژگی‌ها برخوردار هستند از طرف دیگران مورد حمایت قرار می‌گیرند. افرادی که از حمایت دیگران برخوردار هستند در خلال ارتباط با دیگران به علت تشویق‌های دیگران بیشتر روی توانایی‌ها و شایستگی‌های خود تأکید کرده و کمتر روی ناتوانایی و ضعف‌های خود تمرکز می‌کند (Altunsoy et al., 2010). این عوامل سبب شکل‌گیری یک انگاره مثبت و خودکارآمدی در افراد اخلاقی می‌شود و سبب می‌شود که آن‌ها فعال و پرانرژی باشند، فعالیت بیشتری را در طول دوران تحصیل انجام دهند، احساس کنند که می‌توانند تکالیف و وظایف تحصیلی را با موفقیت انجام دهند، در رسیدن به اهداف تحصیلی موفق باشند که این عوامل می‌تواند مانع از شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی در آن‌ها شود. همچنین افراد با منش اخلاقی وظیفه‌گرا تمایل زیادی برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا بودن، خودنظم‌بخشی، پشرفت‌مداری، منطقی و آرام بودن دارند که این ویژگی‌ها نقش واسطه‌ای در جهت باور به توانایی‌های خود و کاهش اضطراب و فرسودگی تحصیلی دارد. به علت بالا بودن خودکارآمدی تحصیلی در افراد با منش اخلاقی بالا اشتیاق افراد نسبت به تحصیل افزایش پیدا کرده و موجب می‌شود تا به یک تعادل و ثبات شخصیت دست پیدا کنند. این دانش‌آموزان با تقویت این حس می‌توانند در حوزه درسی به اهداف خود دست یابند. به همین علت نشانه‌های فرسودگی تحصیلی کمتری را از خود بروز دهند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم این که، مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز بودند و از این نظر تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی با محدودیت روبه‌رو است. پیشنهادهای کاربردی بر اساس نتایج این پژوهش نیز آن است که با توجه به تأثیرات منش اخلاقی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و آموزش‌پذیر بودن منش اخلاقی، بسته‌های آموزشی در خصوص آموزش صفات منشی به دانش‌آموزان تهیه شود و با توجه به این که درسی با عنوان آموزش تفکر و سبک زندگی در دوره متوسطه تعریف شده است، آموزش منش اخلاقی به ویژه صفات منشی که متناسب با فرهنگ ایرانی – اسلامی است و در مدل مطرح در این پژوهش نیز نقش آن‌ها در کاهش اضطراب و فرسودگی تحصیلی و همچنین افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان تأیید شده است، موردتوجه قرار گیرد. دیگر این که با توجه به نقش مؤثر خودکارآمدی تحصیلی در کاهش اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود، معلمان و مشاوران مدارس با تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی و فرهنگی و همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان که حلقه مفقوده‌ای در ارتباط بین منش اخلاقی و پیامدهای تحصیلی است، اقدام ورزند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌نمایند که هیچ گونه تضاد منافی در مطالعه حاضر وجود نداشته است.

منابع

- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., DeryaAtik, A. C., & Ahmet, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377–2382.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(10), 411-423.
- Asher Green, Z. (2022). Generalized self- efficacy shields on the negative effect of academic anxiety on academic self-efficacy during covid-19 over time: A mixed- method study. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 44-59.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.
- Azadi Dehbidi, F., & Khormaei, F. (2022). Explanation of moral academic behaviors: The role of character trait and ethical climate school. *Journal of Educational Research*, 45, 76-95. (in Persian)
- Balres, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Blashfield, R., Noyes, R., Reich, J., Woodman, C., Cook, B. L., & Garvey, M. J. (2014). Personality disorder traits in generalized anxiety and panic disorder patients. *Comprehensive Psychiatry*, 35(5), 329-334.
- Cassady, J. C. & Holmes Finch, W. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learninig and Individual Differences*, 41, 14-20.
- Chae, H., & Lee, S. J. (2017). Academic burnout and personality traits in Korean medical students. *European Psychiatry*, 41, 56-91.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational behavior*, 13(1), 1-11.
- Chunming, W. M, Harrison, R., MacIntyre, R., Travaglia, & J., Balasooriya, C. (2017). Burnout in medical students: a systematic review of experiences in Chinese medical schools. *BMC Medical Education*, 17, 2-17.
- Das, S. K., Halder, U. K., & Mishra, B. (2014). A study on academic anxiety and academic achievement on secondary level school students. *Indian Streams Research Journal*, 4(6), 1-5.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512.
- Gardner, D. M. (2011). *Parents' influence on child social self-efficacy and social cognition*. Marquette University.
- Ghasemi, K. (2014). *Investigating the relationship between social skills and test anxiety with academic performance of female high school students in Marvdasht* [Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch]. (in Persian)
- Golestani, H., & Jafari, S. (2022). Prediction of students' academic burnout based on the class social context by mediating behavioral and emotional participation. *Educational and Scholastic Studies*, 11(1), 329-350. (in Persian)
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. In: Schaufel, W. B., Maslach, C., Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout Developments in Theory and Research*. Taylor and Frances, Washington, 95–113.
- Hayes, B. (2015). Work environment, job satisfaction, stress and burnout among haemodialysis nurses. *Journal of nursing management*, 23(5), 588-598.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B .A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92, 107–127.
- Hwang, E., Kim, J. (2022). Factors affecting academic burnout of nursing students according to clinical practice experience. *BMC Medical Education*, 22, 346-356.
- Jang, J., Bae, S., & Kim, G. (2019). Effects of academic relationships on academic burnout in health professions students. *Korean Medical Education Review*, 21(2), 100–111.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Childrens perceived academic self-efficacy: An inventory scale. [http:// nur. Edu homepage/jcannon/jinksmor.htm1](http://nur.Edu/homepage/jcannon/jinksmor.htm1).
- Kakizadeh, V. (2017). *Predicting academic burnout through academic procrastination and exam anxiety among students of Islamic Azad University*. [Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch]. (in Persian)
- Karimzadeh, M., & Mohseni, N. (2006). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic achievement in second-year female high school students in Tehran (Trends in Mathematics and Humanities). *Women's Studies*, 4(2), 29-45. (in Persian)
- Khormaei, F., & Ghaemi, M. (2018). *Investigating the psychometric properties of the Moral Traits Questionnaire* [Unpublished manuscript, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University]. (in Persian)
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative medicine research*, 6(2), 207-213.
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23, 317-330.
- Lian, R., Yang, L. X., & Wu, L. (2005). The relationship between professional commitment and learning burnout of undergraduates and scales developing. *Acta Psychologica Sinica*, 37(5), 632–636.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marzooghi, R., Heidari, M., & Heidari, A. (2013). Investigating the relationship between educational justice and academic burnout among students of the University of Welfare and Rehabilitation Sciences. *Journal of the Center for Medical Education Studies and Development*, 10(3), 210-216. (in Persian)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Mccarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and students burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211-216.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Naami, A. (2009). The relationship between the quality of experiences and burnout of senior students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies*, 5(3), 117-134. (in Persian)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pourabdol, S. (2024). The Relationship between academic procrastination and academic vitality with academic burnout in students: The mediating role of academic self-regulation. *Modern Psychological Researches*, 19(75), 99-110. (in Persian)
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Sharifirad, G. R., Mohebi, S., Matlabi, M., Shahsiah, M., & Tabaraie, Y. (2011). The effect of assertiveness training on students' academic anxiety. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 18(2), 82-90. (in Persian)
- Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29-36.
- Tush, A., Wasilewski, S. H., & Wiltshire, E. (2015). *Managing anxiety*. Family Engagement Parent Workshop.
- Toner, E., Haslam N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642.
- Valero-Chilleron, M. J., Gonzalez-Chorda, V. M., Lopez-Pena, N., Cervera- Gasch, A., Suarez-Alcazar, M. P, & Mena-Tudela, D. (2019). Burnout syndrome in nursing students: an observational study. *Nurse Educ Today*, 76, 38-43.
- Yang, S. K., & Jung, M. R. (2016). The influences of academic-burnout, self-efficacy, major satisfaction on nursing professionalism in nursing students. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16(11), 613-629.
- Yazdani, N., Ganji, H., Pasha Sharifi, H., & Abolmali Alhosseini, K. (2023). Prediction of test anxiety based on personality traits and intelligence beliefs with the mediation of academic self-efficacy. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 2(3), 37-49. (in Persian)
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.