



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

Relationship between Moral Character and Anxiety and Academic Burnout of Students: The Mediating Role of Academic Self-efficacy

Farhad Khormaei ¹, Mahsa Ajdari ², Fateme Azadi Dehbid ³ and Seyed Mehdi Poorseyed ³

1. Associate Professor, Educational Psychology Department, Educational Sciences & Psychology Faculty, Shiraz University, Shiraz, Iran. khormaei@shirazu.ac.ir
2. Master's degree, Educational Psychology Department, Educational Sciences & Psychology Faculty, Shiraz University, Shiraz, Iran. azhdarimahsa9@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Eghlid Higher Education Center, Eghlid, Iran. f.azadi@eghlid.ac.ir
4. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran. 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 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 descriptive, correlational in terms of its applied purpose and data collection and analysis method, 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 in the form of structural equation modeling. 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 has a mediating role in 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, training in moral character and academic self-efficacy should be the focus of attention.
How To Cite: Khormaei, F., Ajdari, M., Azadi Dehbid, F., Poorseyed, S. (2025). Relationship between Moral Character and Anxiety and Academic Burnout of Students: The Mediating Role of Academic Self-efficacy, <i>Research in Instructional Methods</i>, 3 (4), ...-..... 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 show that academic burnout and academic anxiety are among the most common challenges in educational systems and at all levels of education, affecting students' enthusiasm and motivation for learning (Chunming et al., 2017). Academic anxiety is an unpleasant emotional reaction to an assessment situation, during which a person doubts their abilities and loses their ability to cope in situations such as exams. Lian et al. (2005) defined academic burnout as a state of long-term negative feelings towards studying, inappropriate learning behaviors, and a reduced sense of academic achievement. The concept of burnout was initially introduced in the occupational context, and burnout is a syndrome characterized by feelings of emotional exhaustion, depersonalization, and a low sense of efficacy and success at work (Liu et al., 2023). Early studies focused on occupational burnout. However, more research has recently been conducted on burnout in the learning environment (Valero-Chilleron et al., 2019). Academic burnout includes three dimensions of emotional exhaustion (feeling tired due to academic demands and requirements), apathy (a pessimistic attitude towards studying), and reduced personal self-efficacy (feelings of inadequacy) (Lee et al., 2017). Self-efficacy is one of the intrapersonal variables that influences academic burnout (Jang et al., 2019). Academic self-efficacy refers to an individual's ability to perceive their competence, learning, and performance in performing the tasks necessary to achieve academic goals (Schunk, 2014). One of the factors associated with academic burnout and anxiety is personality traits and character strengths (Toner et al., 2012). Character strengths are a subset of personality traits that are morally valuable. In fact, character is a set of personal traits or characteristics 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 and academic burnout and anxiety.

This is a descriptive study within the framework of correlational studies. The statistical population of the study was high school students in Shiraz. To examine the research model, based on Klein's (2015) perspective, between 10 and 20 participants for each parameter were used as the decision-making criteria to determine the number of sample individuals. Accordingly, 300 people from the statistical population were selected using a multi-stage cluster random sampling method. In this study, research ethics criteria were considered by explaining the research process to the participants, obtaining informed consent to participate in the research, and assuring the participants that the instruments were anonymous and that the participant could avoid responding to the research instrument if he or she preferred. The ethical character scale and the academic self-efficacy, academic anxiety, and academic burnout questionnaires were used to collect data.

Result

Before analyzing the data and to ensure that the data of this study meet the underlying assumptions of structural equation modeling, several main assumptions of structural equations were examined, including outliers, missing data, normality, and multiple collinearity. After ensuring that the assumptions of structural equation modeling were established, the data were analyzed. Based on the correlation coefficients of the research variables, there is a significant relationship between all the research variables. Accordingly, the assumed relationships between the variables were examined using structural equation modeling. In order to analyze the research model, the structural equation modeling method was used in AMOS version 21 software. Moral character was able to directly predict academic self-efficacy ($P=0.01$, $\beta=0.54$) in a positive and significant way. Also, academic self-efficacy directly and negatively affected academic burnout ($P=0.004$, $\beta=-0.85$) and academic anxiety ($P=0.004$, $\beta=-0.34$). Bootstrap command in AMOS software was used to estimate and determine the significance of the

indirect path. The indirect path of the model was significant, indicating the significance of the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between moral character and academic anxiety and burnout.

Conclusion

The aim of the present study was to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between moral character and academic anxiety and burnout. The findings showed that by introducing the mediating variable of academic self-efficacy, the direct effect of moral character on academic burnout and anxiety is eliminated. Another finding of the present study showed that moral character has a positive effect on academic self-efficacy. The results of the study also showed that academic self-efficacy predicts academic anxiety and burnout negatively and significantly. The results also showed that academic self-efficacy has a mediating role in the relationship between moral character and academic anxiety and burnout. In explaining this finding, it can be said that moral character includes traits that enrich the capabilities of the individual and thereby increase self-efficacy and reduce mental disorders such as anxiety in them (Altunsoy et al., 2010). Several points can be mentioned regarding the limitations of the present study. First, due to the correlational nature of the study, caution should be exercised in inferring causality. Second, the participants of this study were high school students in Shiraz, and in this regard, generalization to other educational levels is limited. The implication of this study is that, given the effect of moral character on academic self-efficacy and the trainability of moral character, it is suggested that workshops be designed and implemented to teach this variable. Also, given the effect of academic self-efficacy on academic anxiety and burnout, holding academic self-efficacy training workshops in schools can lead to a reduction in 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 notfor-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

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

۱. دانشیار، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. khormaei@shirazu.ac.ir
۲. کارشناس ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. azhdarimahsa9@gmail.com
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، مرکز آموزش عالی اقلید، اقلید، ایران. f.azadi@eghlid.ac.ir
۴. استادیار، گروه آموزشی روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. pourseyed@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱ تاریخ انتشار:	هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان شهر شیراز بودند. به این منظور ۲۹۵ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم شهر شیراز (۱۳۴ پسر و ۱۶۱ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های منش اخلاقی، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را تکمیل نمودند. پایایی ابزارها با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روایی آن‌ها با به کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ابزارهای پژوهش از پایایی و روایی مطلوبی برخوردارند. داده‌ها در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، 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 استرپ نیز حاکی از آن بود که خودکارآمدی تحصیلی، نقش واسطه‌ای در رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به منظور کاهش اضطراب و فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان آموزش منش اخلاقی و خودکارآمدی تحصیلی در کانون توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها:

منش اخلاقی، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.

استناد: خرمائی، فرهاد؛ اژدری، مهسا؛ آزادی ده‌بیدی، فاطمه؛ پورسید، سید مهدی. (۱۴۰۴). رابطه منش اخلاقی با اضطراب و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، پژوهش در روش‌های آموزش، ۳ (۴)،-..... <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297>

© نویسندگان

DOI: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13071.1297>



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 طولانی مدت 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 طولانی مدت 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 هیجانات 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, 2017).

1. academic burnout

2. academic anxiety

3. emotional exhaustion

4. cynicism

5. reduced personal efficacy

(2024, Golestani & Jafari, 2022). در همین راستا متخصصان تعلیم و تربیت، توجه ویژه‌ای به بررسی عوامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی دارند. خودکارآمدی^۱ 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^۲ به قابلیت درک فرد درباره میزان شایستگی، یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است (Schunk, 2014). پژوهش‌های پیشین بیانگر وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی است (Altunsoy et al., 2010, McCarthy et al., 2007, Judge et al., 1990). از طرفی، دانش‌آموزان زمانی که شکست‌های پی در پی 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 پیش‌بینی کننده 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^۳ 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^۴ 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^۵ (مجموعه‌ای از صفات مانند وقت‌شناسی، نظم و مسئولیت‌پذیری که مبتنی بر انجام وظیفه و تعهدات فردی است). صفت آداب‌گرا/گستاخانه^۶ (مجموعه‌ای از صفات که هسته اصلی آن ارزش‌های دگرخواهانه مبتنی بر مراقبت و احترام

1. self-efficacy

2. academic self-efficacy

3. character strengths

4. moral character

5. conscientiousness/procrastination character trait

6. etiquette/rudeness character trait

به دیگران مانند مهربانی، خوش‌رویی، تواضع و قدردانی است). صفت حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا^۱ (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^۲ (مجموعه‌ای از صفات که ارزش‌های دینی مانند شاکر، مخلص، مؤمن، متوکل و متقی بر روی آن‌ها بارگذاری شده است). صفت تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا^۳ (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^۴ 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^۵ (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., 2016). همچنین، نوع رابطه صفات شخصیت با اضطراب در مطالعات زیادی بررسی شده است و به این نتیجه رسیده‌اند که 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., 2017).

1. sensitivity/indifference character trait

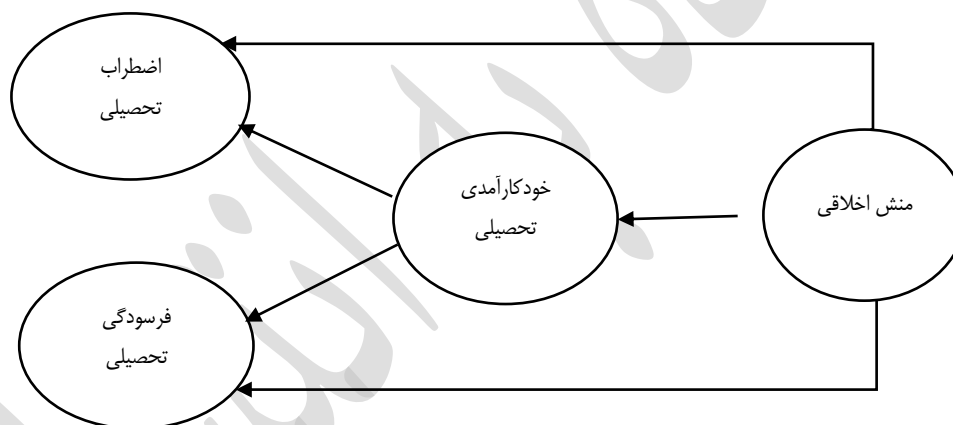
2. pious/denialist character trait

3. submissive/rebellious character trait

4. independent/dependent character trait

5. honest/deceptive character trait

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 پیش‌بینی کننده اضطراب و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان است؟ مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

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 مشارکت کننده 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 نامرتبط 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 وابستگی/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.

۱. Multistage random cluster sampling

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 ۰/۹۱ 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 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 نامرتبط^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 تک متغیره از شاخص‌های کجی^۷ و کشیدگی^۸ 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

1. outliers

2. missing data

3. normality

4. multicollinearity

5. box plots

6. mahalanobis distance

7. skewness

8. kurtosis

(et al., 2016). همچنین نرمال بودن چند متغیره نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۱ مورد بررسی قرار گرفت و نرمال بودن چند متغیره را تأیید کرد. علاوه بر این، هم خطی چندگانه متغیرهای پیش بین با استفاده از آماره تحمل^۲ (۰/۵۹ تا ۰/۷۲) و عامل تورم واریانس^۳ (۱/۳۸ تا ۱/۶۸) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس برای متغیرها زیر ۱۰ بود که نشان دهنده عدم وجود هم خطی 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
منش اخلاقی	آداب گرایانه/گستاخانه	۱۲/۲۲	۲/۱۶	-۰/۸۸
	پارسیانه/انکارورزانه	۱۱/۷۴	۲/۸۵	-۰/۸۸
	وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا	۱۰/۸۷	۲/۷۶	-۰/۵۰
	بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۹/۹۲	۲/۸۱	-۰/۱۳
	تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا	۱۰/۱۸	۲/۵۶	-۰/۱۹
	صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه	۱۰/۷۲	۲/۴۴	-۰/۴۲
	نمره کل	۶۵/۶۷	۱۰/۳۴	-۰/۴۴
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۴۰/۴۹	۴/۹۳	-۰/۶۱
	بافت	۴۰/۳۵	۵/۱۷	-۰/۳۵
	نمره کل	۷۱/۳۴	۸/۱۰	-۰/۶۷
اضطراب تحصیلی	نمره کل	۲۲/۵۳	۵/۳۱	۰/۱۶

1. mardias coefficient

2. tolerance

3. variance Inflation Factor (VIF)

خستگی هیجانی	۱۶/۴۲	۷/۱۰	۰/۳۴	-۰/۸۶
بی‌علاقگی تحصیلی	۱۱/۲۵	۵/۴۳	۰/۴۸	-۰/۶۷
فرسودگی تحصیلی	۲۷/۶۸	۱۱/۸۵	۰/۴۰	-۰/۷۲
نمره کل				

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.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	آداب- گرایانه/گستاخانه	پارسیایانه/اتکارورزانه	وظیفه- گرا/تساهل-	بخشش- گرا/تقابل-	تبعیت- گرا/اطغیان-	صدافت- گرا/انیزنگ	خستگی تحصیلی	بی‌علاقه تحصیلی	استعداد	بافت	اضطراب تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	منش اخلاقی
آداب- گرایانه/گستاخانه	۱													
پارسیایانه/اتکارورزانه	۰/۳۹**	۱												
وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۱											
بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۰/۵۱**	۰/۳۳**	۰/۱۳*	۱										
تبعیت‌گرا/اطغیان‌گرا	۰/۳۸**	۰/۳۱**	۰/۱۳*	۰/۴۱**	۱									
صدافت‌گرا/انیزنگ	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۲۰**	۰/۳۵**	۰/۴۹**	۱								
بازانه														
خستگی تحصیلی	-۰/۲۱**	-۰/۲۸**	-۰/۳۶**	-۰/۲۵**	-۰/۱۴*	-۰/۱۴*	۱							
بی‌علاقه‌گی تحصیلی	-۰/۲۸**	-۰/۳۳**	-۰/۲۷**	-۰/۲۴**	-۰/۱۷**	-۰/۱۵**	۰/۷۸**	۱						
استعداد	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۴۳**	۰/۱۵**	۰/۰۷**	۰/۰۷**	-۰/۴۳**	-۰/۴۷**	۱					
بافت	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۲۳**	۰/۱۳**	۰/۱۴*	-۰/۵۴**	-۰/۵۷**	۰/۴۶**	۱				
اضطراب تحصیلی	-۰/۱۶**	-۰/۲۰**	-۰/۰۸	-۰/۰۹	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۴۵**	۰/۳۵**	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	۱			
فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۶**	-۰/۳۳**	-۰/۳۹**	-۰/۳۶**	-۰/۱۷**	-۰/۱۶**	۰/۹۵**	۰/۹۲**	-۰/۴۷**	-۰/۵۹**	۰/۴۳**	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۰/۴۶**	۰/۲۰**	۰/۱۱	۰/۱۳*	-۰/۵۶**	-۰/۶۲**	۰/۸۴**	۰/۸۴**	-۰/۲۳**	-۰/۶۳**	۱	
منش اخلاقی	۰/۷۱**	۰/۶۸**	۰/۵۳**	۰/۶۷**	۰/۶۴**	۰/۶۴**	-۰/۴۱**	-۰/۴۴**	۰/۳۲**	۰/۳۸**	-۰/۱۶**	-۰/۴۵**	۰/۴۱**	۱

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، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد.

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

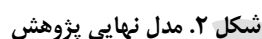
روابط متغیرها در مدل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر خودکارآمدی تحصیلی منش اخلاقی	۰/۵۴		۰/۵۴	۰/۳۰
بر فرسودگی تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۸۵		-۰/۸۵	۰/۷۳
منش اخلاقی		-۰/۴۷	-۰/۴۷	
بر اضطراب خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۴		-۰/۳۴	۰/۱۲
منش اخلاقی		-۰/۱۹	-۰/۱۹	

بر اساس اطلاعات جدول ۳، منش اخلاقی توانسته است به نحو مستقیم، خودکارآمدی تحصیلی ($P=0/01$)، $\beta=0/54$) را به صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی نماید. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی به نحو مستقیم و منفی فرسودگی تحصیلی ($P=0/004$)، $\beta=-0/85$) و اضطراب تحصیلی ($P=0/004$)، $\beta=-0/34$) را تحت تأثیر قرار داده است. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم 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.



جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص	X^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 تاثیر 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 تاثیر 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 درباره 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 بخشنده 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، پیشرفت‌مداری، 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 روبرو 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*. London: 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*, New York: 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 in curriculum planning, 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.Eduhomepage/jcannon/jinksmor.htm1).
- Kakizadeh, V. (2017). *Predicting academic burnout through academic procrastination and exam anxiety among students of Islamic Azad University*. 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, 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.
- 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]
- 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*. New York: 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.

آماده به انتشار