



Research Paper



Investigating the Impact of Academic Stress on Academic Burnout among Middle School Students: The Mediating Role of Social Support and School Culture

Roza Hosseinzadeh ¹, Adel Zahed-Babelan ^{2*}, Mehdi Moeinikia ³, Salim Kazemi ⁴

1. Master's student in Educational Research, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.



Article Info:

Received: 2025/05/24

Accepted: 2025/07/21

PP: 69-84

Use your device to scan and read the article online:

DOI:10.22098/ael.2025.17501.1580

Keywords:

Academic Stress, Academic Burnout, Social Support, School Culture, Structural Equation Modeling.

Abstract

Background and Objective: Academic burnout is one of the important consequences of academic stress among students and can negatively affect their psychological well-being and academic motivation. In this regard, social support and school culture may play a role in reducing the negative consequences of academic stress. The present study aimed to examine the effect of academic stress on academic burnout among female lower secondary school students, considering the mediating roles of social support and school culture.

research methodology: This descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of all female lower secondary school students in District 1 of Ardabil during the 2024–2025 academic year. A total of 365 students were selected using multistage cluster sampling. The research instruments included the Academic Stress Questionnaire developed by Gadzella (1994), the Academic Burnout Inventory developed by Salmela-Aro and Näätänen (2005), the Social Support Questionnaire developed by Wax et al. (1986), and the School Culture Questionnaire developed by Gruenert (2005). The validity and reliability of the instruments were confirmed. The data were analyzed using path analysis.

Findings: The results of the path analysis showed that academic stress had a direct, positive, and significant effect on academic burnout ($\beta = 0.642$, $p < 0.01$). Furthermore, academic stress significantly reduced social support ($\beta = -0.646$) and negative perceptions of school culture ($\beta = -0.638$). Social support and school culture also significantly reduced academic burnout ($\beta = -0.373$ and $\beta = -0.381$, respectively). In addition, academic stress had significant indirect effects on academic burnout through social support ($\beta = -0.241$) and school culture ($\beta = -0.243$).

Conclusion: The findings indicate that social support and school culture play mediating roles in mitigating the negative effects of academic stress on academic burnout. Based on these findings, educational policymakers are recommended to strengthen social support and improve school culture to reduce the negative consequences of academic stress on students' psychological well-being and

Citation: Hosseinzadeh, R. Rahimi, H. Zahed-Babelan, A. Moeinikia, M. & Kazemi, S. (2026). Investigating the Impact of Academic Stress on Academic Burnout among Middle School Students: The Mediating Role of Social Support and School Culture. *Journal of Applied Educational Leadership*, 7(3), 69-84. Persian [<http://dx.doi.org/10.22098/ael.2025.17501.1580>]

*Corresponding author: Adel Zahed-Babelan

Address: Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

Tell: 09141519818

Email: zahed@uma.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Academic life is an important developmental period characterized by various demands, expectations, and challenges. Although many students are able to cope effectively with these demands, excessive academic pressures may lead to academic stress and, consequently, academic burnout (Putwain, 2007; Pascoe et al., 2019). Academic stress occurs when students experience a discrepancy between educational demands and their perceived abilities and resources to cope with those demands. Persistent academic stress may negatively affect students' psychological well-being, motivation, academic functioning, and educational engagement (Pascoe et al., 2019). One of the important consequences of prolonged academic stress is academic burnout, which is generally characterized by emotional exhaustion, cynicism or detachment toward schoolwork, and a diminished sense of academic efficacy (González et al., 2018; Gao, 2023; Tang, 2024).

In addition to individual psychological factors, social and environmental resources may play an important protective role in the development of academic burnout. Social support provided by parents, teachers, peers, and other significant individuals can strengthen students' sense of belonging, security, self-efficacy, and resilience and may therefore reduce the harmful effects of academic stress (Malecki & Demaray, 2006). Previous research has also demonstrated that social support can play an important role in the relationship between academic stress and burnout. For example, Liu et al. (2020) reported a significant role for social support in reducing the adverse effects of academic stress on burnout, while Güngör (2019) found that support from family, teachers, and peers was associated with lower levels of academic burnout.

Similarly, school culture, including shared values, norms, interpersonal relationships, supportive interactions, and the overall psychosocial climate of the school, can influence students' experiences and responses to academic demands (Wang & Eccles, 2013; Yli-Panula et al., 2022). A supportive school culture characterized by positive relationships, mutual respect, and constructive interactions can provide students with a safe and encouraging environment and may consequently reduce psychological distress and academic burnout (Thapa et al., 2013; Zhang et al., 2007). Lee et al. (2010) also suggested that supportive school environments can reduce students' stress and strengthen their intrinsic motivation.

Although previous studies have demonstrated significant associations among academic stress, social support, school culture, and academic burnout, the structural relationships among these variables have received comparatively less attention, particularly among female students in the first cycle of secondary education. Therefore, the present study aimed to examine the effect of academic stress on academic burnout among female students in the first cycle of secondary education, with particular emphasis on the mediating roles of social support and school culture. Specifically, the study examined whether academic stress has a direct effect on academic burnout and whether its effects are indirectly transmitted through social support and school culture.

Methodology:

The present study was applied in terms of its purpose and descriptive-correlational in terms of research design. Structural equation modeling was employed to examine the proposed conceptual model and the direct and indirect relationships among the study variables. The statistical population consisted of all female students enrolled in the first cycle of secondary education in District 1 of Ardabil, Iran, during the 2024–2025 academic year, totaling 7,332 students. Based on the Krejcie and Morgan table and the Cochran formula, a sample of 365 students was selected through multistage cluster sampling. For this purpose, five schools were randomly selected from the first-cycle secondary schools in the district, followed by the random selection of two classes from each school and the selection of students from the sampled classes. Data were collected in October 2024 after obtaining the necessary permission from the local educational authorities. Participation was voluntary, and the students were informed about the purpose of the study and the confidentiality of their responses. The questionnaires were administered in person during two classroom sessions, and completion required approximately 30–40 minutes. Four standardized instruments were used for data collection. Academic stress was measured using the Academic Stress Questionnaire developed by Gadzella (1994), consisting of 51 items assessing academic stressors and students' physiological, emotional, behavioral, and cognitive responses to stress. Academic burnout was assessed using the School Burnout Inventory developed by Salmela-Aro et al. (2005), consisting of 15 items covering exhaustion, cynicism, and perceived inadequacy in the school context. Social support was measured using the Social Support Appraisals scale developed by Vaux et al. (1986), which assesses perceived support from family, friends, and significant others. School culture was measured using the School Culture Survey developed by Gruenert (2005), which assesses dimensions of the organizational and relational culture of schools. The reliability of all four instruments was examined using Cronbach's alpha coefficient. The obtained coefficients were 0.985 for academic stress, .968 for academic burnout, 0.967 for social support, and 0.960 for school culture, indicating satisfactory internal consistency. Data were analyzed

using SPSS and SmartPLS. Descriptive statistics, correlation analysis, path analysis, and structural equation modeling were used to examine the research questions and the proposed mediation model.

Results:

The descriptive findings showed that the mean scores were 147.33 for academic stress, 58.41 for academic burnout, 70.81 for social support, and 58.40 for school culture. The skewness and kurtosis values were within the acceptable range of ± 2 , indicating an approximately normal distribution of the observed variables and supporting the use of the proposed statistical analyses. The correlation analysis demonstrated significant relationships among all study variables. Academic stress had a significant positive correlation with academic burnout ($r = 0.653$, $p < 0.01$). In contrast, academic stress was negatively and significantly correlated with social support ($r = -0.639$, $p < 0.01$) and school culture ($r = -0.651$, $p < 0.01$). Social support and school culture were also negatively and significantly associated with academic burnout. The structural model showed a satisfactory fit to the empirical data. The obtained fit indices indicated that the proposed model was well supported, with $\chi^2/df = 1.72$, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.98, NFI = 0.98, and RMSEA = 0.045. These results provide evidence that the proposed structural relationships among academic stress, social support, school culture, and academic burnout are consistent with the observed data. The results of path analysis indicated that academic stress had a positive and significant direct effect on academic burnout ($\beta = 0.642$, $p < 0.01$). Thus, higher levels of academic stress were associated with higher levels of academic burnout among the participating students. Academic stress also had significant negative effects on social support ($\beta = -0.646$) and school culture ($\beta = -0.638$). These findings indicate that greater academic stress was associated with lower perceived social support and less favorable perceptions of the school culture. Furthermore, social support had a significant negative effect on academic burnout ($\beta = -0.373$), indicating that students who perceived greater levels of support from their social environment tended to report lower levels of academic burnout. Similarly, school culture had a significant negative effect on academic burnout ($\beta = -0.381$), suggesting that a more supportive and positive school culture was associated with lower levels of burnout. The mediation analyses further revealed significant indirect effects of academic stress on academic burnout through both mediating variables. The indirect effect through social support was -0.241 , indicating that academic stress contributes to academic burnout partly by reducing students' perceived social support. Likewise, the indirect effect of academic stress on academic burnout through school culture was -0.243 , demonstrating that academic stress is also indirectly related to burnout through its negative association with students' perceptions of the school environment. The corresponding t-values were statistically significant, confirming the significance of both indirect pathways.

Discussion and Conclusion:

The findings of this study demonstrate that academic stress is an important predictor of academic burnout among female students in the first cycle of secondary education. Academic stress was found to increase academic burnout both directly and indirectly through its negative effects on social support and school culture. At the same time, social support and a supportive school culture functioned as important protective resources that were associated with lower levels of academic burnout. These findings suggest that academic burnout should not be viewed solely as an individual psychological problem but rather as a phenomenon shaped by the interaction between academic demands and the social and organizational environment of the school. From this perspective, reducing students' academic burnout requires more than interventions aimed exclusively at improving individual coping skills. Educational policymakers, school administrators, teachers, counselors, and parents should simultaneously work to reduce unnecessary academic pressures, strengthen students' social support networks, and develop a positive and supportive school culture. Practical interventions may include training teachers and parents in supportive communication skills, strengthening peer-support programs, expanding group and collaborative activities, providing psychological counseling and stress-management programs, and promoting participatory leadership and positive interpersonal relationships within schools. Such measures may increase students' psychological resources and sense of belonging while reducing the negative consequences of academic stress. Overall, the study provides empirical support for a structural model in which academic stress contributes to academic burnout directly and through reduced social support and less favorable perceptions of school culture. Future research may extend this model by examining additional mediating or

moderating variables, such as academic self-efficacy, academic motivation, coping strategies, psychological capital, and the quality of teacher–student relationships. Longitudinal studies are also recommended to further clarify the temporal and potentially causal relationships among these variables.

Reference:

- Gao X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Front Psychol.* [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>]
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., et al. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Res.* 269, 140–144. [<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>]
- Gungor, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581–597. [<https://doi.org/10.1177/0143034319866492>]
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26, 404–416. [<https://doi.org/10.4236/aasoci.2024.146020>]
- Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2020). Resilience and affective disorders in adolescents: The mediating roles of perceived social support and emotion regulation. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 25. [<https://doi.org/10.1186/s13034-020-00328-5>]
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. [<https://doi.org/10.1037/h0084129>]
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 104–112. [<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>]
- Putwain, D. W. (2007). Test Anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and Demographic Patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579–593. [<https://doi.org/10.1348/000709906X161704>]
- Tang X-l (2024) The impact of school climate on academic burnout of Chinese students: the mediating effect of psychological capital. *Front. Educ.* 9:1346347. [<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346347>]
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. [<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>]
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. [<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>]
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Mäki, S. (2022). School Culture Promoting Sustainability in Student Teachers' Views. *Sustainability*, 14(12), 7440. [<https://doi.org/10.3390/su14127440>]
- 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. [<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>]



مقاله پژوهشی

بررسی تاثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ

مدرسه

رزا حسین زاده ^۱ ID، عادل زاهد بابلان ^۲ ID*، مهدی معینی کیا ^۳ ID، سلیم کاظمی ^۴ ID

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰

شماره صفحات: ۸۴-۶۹

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:

DOI: 10.22098/ael.2025.17501.1580

واژه‌های کلیدی:

استرس تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، حمایت اجتماعی، فرهنگ مدرسه، دانش‌آموزان متوسطه دوره اول

چکیده

مقدمه و هدف: فرسودگی تحصیلی یکی از پیامدهای مهم استرس تحصیلی در دانش‌آموزان است که می‌تواند سلامت روانی و انگیزه تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. در این میان، حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه می‌توانند در کاهش پیامدهای منفی استرس تحصیلی نقش داشته باشند. هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه بود.

روش‌شناسی پژوهش: این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول ناحیه یک شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها ۳۶۵ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴)، فرسودگی تحصیلی سالما-آرو و نا آتاتن (۲۰۰۵)، حمایت اجتماعی واکس و همکاران (۱۹۸۶) و فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵) بود که روایی و پایایی آن‌ها تأیید شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل مسیر نشان داد که استرس تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر فرسودگی تحصیلی دارد ($\beta = 0.642, p < 0.01$). همچنین، استرس تحصیلی به‌طور معناداری موجب کاهش حمایت اجتماعی ($\beta = -0.646$) و ادراک منفی از فرهنگ مدرسه ($\beta = -0.638$) شد. حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه نیز به‌طور معناداری فرسودگی تحصیلی را کاهش دادند (به ترتیب $\beta = -0.373$ و $\beta = -0.381$). علاوه بر این، استرس تحصیلی از طریق حمایت اجتماعی ($\beta = -0.241$) و فرهنگ مدرسه ($\beta = -0.243$) اثر غیرمستقیم و معناداری بر فرسودگی تحصیلی داشت.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج این مطالعه می‌تواند مورد توجه سیاست‌گذاران اجتماعی قرار گیرد و رهبران آموزشی را ترغیب کند تا از طریق آشنا کردن معلمان با یادگیری مشارکتی زمینه اجرا در کلاس درس را فراهم سازند. همچنین می‌تواند انگیزه معلمان را برای استفاده از یادگیری مشارکتی افزایش دهد و والدین را ترغیب کند تا در فرایند اجرا از معلمان حمایت کنند.

استناد: حسین‌زاده، رزا؛ زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی؛ کاظمی، سلیم. (۱۴۰۵). بررسی تاثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه. فصلنامه علمی-پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی. ۷(۳)، ۸۴-۶۹

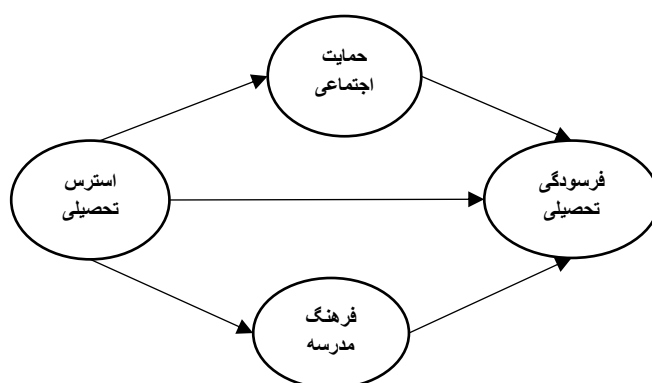
*نویسنده مسئول: عادل زاهد بابلان

نشانی: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

تلفن: ۰۹۱۴۱۵۱۹۸۱۸

پست الکترونیکی: zahed@uma.ac.ir

دوران تحصیل، مرحله‌ای پراهمیت و تأثیرگذار در زندگی هر فرد است که با مجموعه‌ای از چالش‌ها، فشارها و انتظارات همراه است. بسیاری از دانش‌آموزان در مواجهه با این شرایط قادر به مدیریت موفق آن هستند، اما گروهی دیگر دچار فشار روانی و استرس تحصیلی می‌شوند. در سال‌های اخیر، استرس تحصیلی به یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های روان‌شناسی تربیتی تبدیل شده است؛ به گونه‌ای که اغلب دانش‌آموزان آن را در قالب فشار، اضطراب یا ناراحتی ناشی از تلاش برای دستیابی به موفقیت آموزشی تجربه می‌کنند (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۴۰۰؛ Putwain, 2007). استرس تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که بین خواسته‌های آموزشی و توانمندی‌های ادراک‌شده دانش‌آموزان تعادل برقرار نباشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سطوح بالای استرس تحصیلی می‌تواند منجر به افت تحصیلی، کاهش انگیزه، بروز اختلالات روان‌شناختی و حتی آسیب‌های جسمانی شود (Pascoe et al., 2019). یکی از پیامدهای جدی استرس تحصیلی، بروز فرسودگی تحصیلی است؛ حالتی روانی که با علائمی چون خستگی هیجانی، بدبینی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی همراه است (González et al., 2018؛ Gao, 2023). این مفهوم، که از نظریه فرسودگی شغلی ماسلاچ برگرفته شده، در زمینه آموزش به کار رفته و متشکل از سه مؤلفه اصلی است: خستگی هیجانی، طرد تحصیلی و احساس ناکارآمدی (Tang, 2024). در این میان، پژوهش‌ها بر نقش عوامل محافظت‌کننده‌ای چون حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه در کاهش اثرات منفی استرس تحصیلی تأکید دارند. حمایت اجتماعی اعم از حمایت عاطفی، شناختی یا عملی از سوی والدین، معلمان و همسالان می‌تواند به عنوان سپری در برابر استرس عمل کرده و تاب‌آوری، خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان را تقویت کند (Malecki & Demaray, 2006)؛ پژوهش Liu و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان داده است که حمایت اجتماعی، نقش تعدیل‌گر معناداری در رابطه بین استرس تحصیلی و فرسودگی ایفا می‌کند. حمایت اجتماعی به عنوان یک منبع کلیدی مقابله با استرس در نظریه‌های روان‌شناختی شناخته شده است. پژوهش Gebregergis و Csukonyi (۲۰۲۴) نشان داد که حمایت اجتماعی در کاهش تأثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی نقش واسطه‌ای دارد. آن‌ها دریافتند که حمایت دریافتی از معلمان، خانواده و دوستان می‌تواند احساس توانمندی، امید و تاب‌آوری را افزایش دهد و در نتیجه، از بروز نشانه‌های فرسودگی جلوگیری کند. مطالعه‌ای توسط Güngör (۲۰۱۹) به بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه پرداخت. نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی از سوی خانواده، معلمان و همسالان نقش مهمی در کاهش فرسودگی تحصیلی دارد. همچنین، امید به عنوان عامل میانجی در این رابطه شناسایی شد. حمایت اجتماعی، به دریافت کمک عاطفی، شناختی یا عملی از سوی دیگران (نظیر والدین، معلمان، همسالان) اشاره دارد که می‌تواند احساس ارزشمندی، تعلق و امنیت را در فرد تقویت کرده و ظرفیت مقابله با استرس را افزایش دهد (Güngör, 2019). در کنار حمایت اجتماعی، فرهنگ مدرسه نیز عامل مؤثر دیگری در این زمینه محسوب می‌شود. فرهنگ مدرسه به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، روابط و نگرش‌هایی اشاره دارد که فضای روانی-اجتماعی مدرسه را شکل می‌دهند و بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (Wang & Eccles, 2013؛ Yli-Panula et al., 2022). مدارس با فرهنگ حمایت‌گر، جو مثبت، روابط مبتنی بر احترام و تعامل سازنده، محیطی سالم و انگیزشی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند که می‌تواند در پیشگیری از بروز فرسودگی تحصیلی نقش بسزایی ایفا کند (Zhang et al., 2007؛ Thapa et al., 2013). Lee و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که مدرسه‌هایی با فرهنگ حمایت‌گرایانه، میزان استرس دانش‌آموزان را کاهش داده و انگیزه‌های درونی آن‌ها را تقویت می‌کند. فرهنگ مدرسه به عنوان نظامی از ارزش‌ها، هنجارها و روابط اجتماعی عمل می‌کند که می‌تواند تاب‌آوری دانش‌آموز را در مواجهه با فشارهای تحصیلی افزایش دهد (Wang & Eccles, 2013). علی‌رغم این که پژوهش‌های پیشین بر ارتباط بین این متغیرها صحنه می‌گذارند، اما ارتباط ساختاری در این پژوهش‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. در ارتباط با هدف پژوهش حاضر این فرضیه شکل گرفت: «استرس تحصیلی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد». بر این اساس مطالعه حاضر در صدد آن برآمد تا با ارائه مدلی تأثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه مورد بررسی قرار دهد. بر اساس مدل پیشنهادی پژوهش، استرس تحصیلی به عنوان متغیر مستقل، حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه به عنوان متغیرهای میانجی و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس استرس تحصیلی با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه است (تصویر ۱).



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش حاضر

سوالات پژوهش

بر اساس چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش، سوالات زیر مطرح می‌شود:

سوال کلی:

آیا مدل مفهومی ارائه شده با داده های واقعی برازش می شود؟

در راستای این فرضیه کلی، سوالات جزئی زیر تدوین شده‌اند:

- آیا استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟
- آیا استرس تحصیلی بر حمایت اجتماعی اثر مستقیم دارد؟
- آیا استرس تحصیلی بر فرهنگ مدرسه اثر مستقیم دارد؟
- آیا حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟
- آیا فرهنگ مدرسه بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟
- آیا استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق حمایت اجتماعی اثر غیر مستقیم دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری خواهد بود. جامعه آماری در این پژوهش دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه ناحیه ۱ اردبیل که برابر آماره های اداره کل آموزش و پرورش به تعداد ۷۳۳۲ در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ خواهد بود. طبق فرمول کوکران و جدول کرجسی مورگان تعداد ۳۶۵ دانش آموز به طور تصادفی با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای بدین صورت از بین کلیه مدارس متوسطه های دوره اول به صورت تصادفی پنج مدرسه انتخاب و از هر مدرسه به صورت تصادفی دو کلاس و از هر کلاس چند دانش آموز به عنوان گروه نمونه انتخاب شد. پرسشنامه‌ها به صورت حضوری و پس از اخذ مجوز رسمی از اداره آموزش و پرورش ناحیه یک اردبیل، در مهرماه سال ۱۴۰۳ اجرا شدند. برای رعایت اصول اخلاق پژوهش، ابتدا هدف پژوهش به مدیران و معلمان مدارس نمونه‌گیری شده توضیح داده شد و سپس با هماهنگی قبلی، پرسشنامه‌ها طی دو جلسه در محیط کلاس توزیع گردید. شرکت در پژوهش داوطلبانه بوده و به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان محرمانه خواهد ماند و فقط برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود. پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر و یک مشاور مدرسه توضیح داده شد و پس از اطمینان از درک کامل سؤالات، پاسخ‌گویی حدود ۳۰ تا ۴۰ دقیقه زمان برد. در انتها پرسشنامه‌های تکمیل شده جمع‌آوری و کدگذاری شدند. در این پژوهش جهت اندازه‌گیری متغیرها و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از چهار پرسشنامه استرس تحصیلی (Gadzella, ۱۹۹۴) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه (Salmela-Aro, ۲۰۰۵)، پرسشنامه حمایت اجتماعی واکس و همکاران (۱۹۸۶) و پرسشنامه فرهنگ مدرسه گرونرت

(۲۰۰۵) با مشخصات زیر اجرا خواهد شد. جهت تعیین برازش مدل براساس متغیرهای مربوطه با استفاده از نرم افزارهای SPSS و PLS SMART استفاد شد.

پرسشنامه استرس تحصیلی (Gadzella, 1994): (۱۹۹۴) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس‌زای زندگی تحصیلی و واکنش نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۹ طبقه تشکیل شده است. مدل مزبور پنج طبقه عامل استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیلی) و چهار نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده مقیاس برای بدست آوردن یک نمره کلی، سوالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به استرس است. در بخش عوامل استرس‌زای تحصیلی، خرده مقیاس ناکامی شامل هفت سوال، تعارض سه سوال، تغییرات سه سوال، فشار چهار سوال و در نهایت استرس خود تحمیل شده شش سوال است. در بخش واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا، چهار نوع واکنش نسبت به عوامل استرس‌زای تحصیلی شامل فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی می‌باشد. میزان استرس دانش‌آموزان در سه طبقه خفیف، متوسط و شدید رتبه‌بندی می‌شود. نمرات کمتر از ۱۰۲ به عنوان استرس خفیف نمرات ۱۵۳-۱۰۳ متوسط و نمرات بیشتر از ۱۵۴ به عنوان استرس شدید در نظر گرفته شد. پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی در مطالعات قبلی بررسی و گزارش شده است (Gadzella, 1994). این ابزار، توسط شکری و همکاران در سال ۱۳۸۵ به فارسی ترجمه و روایی (روایی محتوا و تطابق فرهنگی) و پایایی (۰/۸۰) آن نیز تایید شده است. پایایی این پرسشنامه بعد از انجام آن در پژوهش، با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۸۵ گزارش شد.

فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه Salmela-Aro: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه توسط Salmela-Aro (۲۰۰۵) بر اساس مقیاس فرسودگی برگن ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که سه بعد خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی را در بر می‌گیرد. این گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای هرگز (۰)، بندرت (۱)، گاهی (۲)، نظری ندارم (۳)، بیشتر مواقع (۴)، خیلی از مواقع (۵)، همیشه (۶) نمره گذاری می‌شود. نمره کل از مجموع نمرات ۱۵ گویه بدست می‌آید و نمره‌های بین ۰ تا ۹۰ را در بر می‌گیرد. هرچه فرد در این مولفه‌ها نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده‌ی مشکل بزرگ‌تری در آن بعد است. **بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱)** پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش دادند. پایایی این پرسشنامه بعد از انجام آن در این پژوهش، با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۶۸ گزارش شد.

پرسشنامه حمایت اجتماعی (SS-A):^۱ پرسشنامه حمایت اجتماعی توسط Vaux و همکاران، (۱۹۸۶) بر مبنای تعریف کوب از حمایت اجتماعی ساخته شد. بنا به تعریف کوب، حمایت اجتماعی به میزان برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد اشاره دارد. این پرسشنامه دارای ۲۳ ماده است. این پرسشنامه سه خرده مولفه دارد: حمایت خانواده، حمایت دوستان، و حمایت دیگران؛ نمره گذاری سوالات ۱، ۱۰، ۱۳، ۲۱ و ۲۲ به شکل وارونه است. در پژوهش خباز و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای محاسبه شده برای این پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه بعد از انجام آن در این پژوهش، با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۶۷ گزارش شد.

پرسشنامه فرهنگ مدرسه Gruenert (SCS):^۲ پرسشنامه فرهنگ مدرسه توسط Gruenert (۲۰۰۵) به منظور سنجش فردگرایی اقتصادی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۵ سوال و شامل ۸ مولفه (رهبری همیارانه، حمایت همکاران، اشتراک یادگیری، توسعه حرفه‌ای، مشارکت معلمان، وحدت هدف می‌باشد و بر اساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت، به سنجش فرهنگ مدرسه می‌پردازد. تعریف عملیاتی متغیر پرسشنامه در این تحقیق منظور از فرهنگ مدرسه نمره‌ای است که پاسخ دهندگان به سوالات ۳۵ گویه‌ای پرسشنامه فرهنگ مدرسه می‌دهند. این پرسشنامه، بر درجه بندی پنجگانه لیکرت صورت بندی شده است. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۵ تا ۱۷۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر مناسب فرهنگ سازمانی مدرسه خواهد بود. پایایی این پرسشنامه توسط زاهد بابلان، معینی کیا، رضایی شریف و کولایی، (۱۳۹۷) مورد بررسی قرار گرفت که ضرایب آلفای

^۱ Social Support Appraisals

^۲ School Culture Survey

کروناخ این پرسشنامه برابر با ۰/۹۷۵ بدست آمد. پایایی این پرسشنامه بعد از انجام آن در این پژوهش، با استفاده از روش ضریب آلفای کروناخ، ۰/۹۶ گزارش شد.

یافته ها

در این بخش ابتدا یافته های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج تحلیل ها ارائه می شود. اطلاعات توصیفی شامل میانگین، دامنه نمرات، چولگی، کشیدگی در جدول آمده است (شاخص های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده ها است).

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی (365=N)				
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
استرس تحصیلی	۱۴۷/۳۳	۴۷/۷۲	۰/۰۳۵	-۰/۷۶۰
فرسودگی تحصیلی	۵۸/۴۱	۲۴/۸۱	۰/۰۸۴	-۰/۹۸۳
حمایت اجتماعی	۷۰/۸۱	۲۱/۹۷	-۰/۰۷۴	-۰/۷۷۷
فرهنگ مدرسه	۵۸/۴۰	۲۴/۸۱	۰/۰۸۴	-۰/۹۸۳

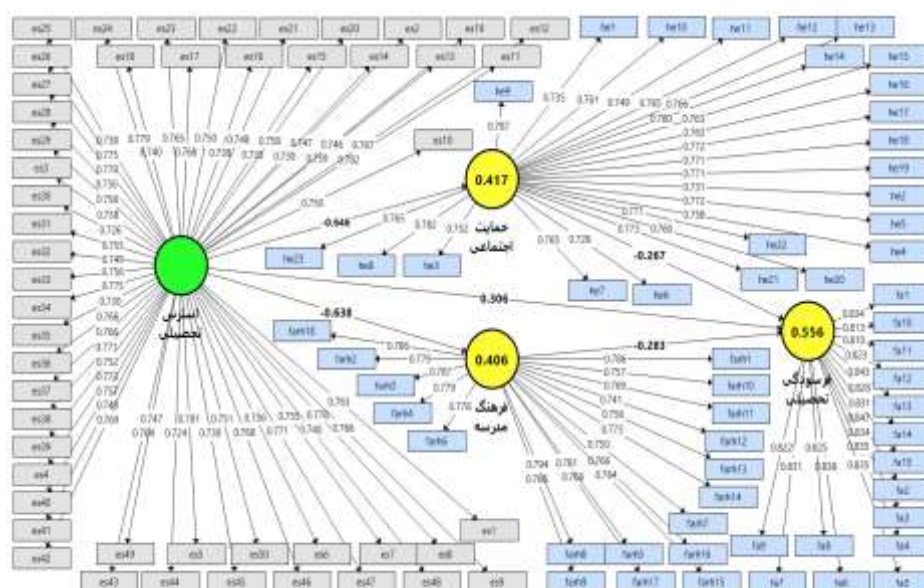
**P<0/01

مطابق جدول، از چولگی و کشیدگی برای آزمون نرمال بودن داده ها استفاده شد. با توجه به اعداد به دست آمده که در بازه ± 2 قرار دارد، پس داده ها از توزیع نرمال برخوردار است. و استفاده از تحلیل مسیر و مدلیابی معادلات ساختاری معتبر می باشد. همبستگی بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی مثبت و معنادار است ($r = 0.653, p < 0.01$). همبستگی بین استرس تحصیلی و حمایت اجتماعی و همچنین فرهنگ مدرسه منفی و معنادار است ($r = -0.639$) و ($r = -0.651$). همبستگی بین حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه با فرسودگی تحصیلی نیز منفی و معنادار گزارش شده است. این یافته ها به وضوح روابط بین متغیرها را تایید کرده و نشان دهنده پایه ای آماری مناسب برای تحلیل مسیر است.

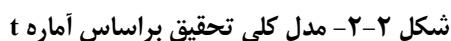
بررسی سؤالات پژوهش

سؤال اصلی

آیا مدل مفهومی ارائه شده با داده های واقعی برازش می شود؟



شکل ۲-۱- مدل کلی تحقیق براساس ضرایب استاندارد



جدول ۲- شاخص‌های برآزش مدل

با توجه به اطلاعات جدول بالا همه شاخص‌های برازش مورد مطلوب هستند و مدل تحقیق از برازش بالایی برخوردار است.

– آیا استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟

جدول ۳- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی



۱	۰/۶۴۲	ضریب همبستگی	فرسودگی تحصیلی
	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۳۶۵	۳۶۵	حجم نمونه	

با توجه به نتایج جدول بالا ضریب همبستگی پیرسون بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ۰/۶۴۲ بود که این ضریب معنادار است و ارتباط مثبت مستقیم و معنادار بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تایید می شود ($\text{sig} < 0.05$).

– آیا استرس تحصیلی بر حمایت اجتماعی اثر مستقیم دارد؟

جهت بررسی ارتباط مستقیم بین این دو متغیر، با توجه به توزیع غیرنرمال آنها از ضریب همبستگی پیرسون نیز استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود؛

جدول ۴- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین استرس تحصیلی و حمایت اجتماعی

استرس تحصیلی		حمایت اجتماعی	
۱	۰/۶۰۴	ضریب همبستگی	استرس تحصیلی
	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۳۶۵	۳۶۵	حجم نمونه	آزمون اسپیرمن
۱	۰/۶۰۴	ضریب همبستگی	حمایت اجتماعی
	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۳۶۵	۳۶۵	حجم نمونه	

با توجه به نتایج جدول بالا ضریب همبستگی پیرسون بین استرس تحصیلی و حمایت اجتماعی ۰/۶۰۴ بود که این ضریب معنادار است و ارتباط منفی مستقیم و معنادار بین استرس تحصیلی و حمایت اجتماعی تایید می شود ($\text{sig} < 0.05$).

– آیا استرس تحصیلی بر فرهنگ مدرسه اثر مستقیم دارد؟

جهت بررسی ارتباط مستقیم بین این دو متغیر، با توجه به توزیع غیرنرمال آنها از ضریب همبستگی پیرسون نیز استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود؛

جدول ۵- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین استرس تحصیلی و فرهنگ مدرسه

استرس تحصیلی		فرهنگ مدرسه	
۱	۰/۶۰۶	ضریب همبستگی	استرس تحصیلی
	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۳۶۵	۳۶۵	حجم نمونه	آزمون اسپیرمن
۱	۰/۶۰۶	ضریب همبستگی	فرهنگ مدرسه
	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۳۶۵	۳۶۵	حجم نمونه	

با توجه به نتایج جدول بالا ضریب همبستگی پیرسون بین استرس تحصیلی و فرهنگ مدرسه ۰/۶۰۶ بود که این ضریب معنادار است و ارتباط منفی مستقیم و معنادار بین استرس تحصیلی و فرهنگ مدرسه تایید می شود ($\text{sig} < 0.05$).

– آیا حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟

جهت بررسی ارتباط مستقیم بین این دو متغیر، با توجه به توزیع غیرنرمال آنها از ضریب همبستگی پیرسون نیز استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود؛

جدول ۶- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی

حمایت اجتماعی		فرسودگی تحصیلی	
حمایت اجتماعی	ضریب همبستگی	۱	-۰/۶۱۷
	سطح معناداری		۰/۰۰۱
	حجم نمونه	۳۶۵	۳۶۵
فرسودگی تحصیلی	ضریب همبستگی	-۰/۶۱۷	۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	
	حجم نمونه	۳۶۵	۳۶۵

آزمون پیرسون

با توجه به نتایج جدول بالا ضریب همبستگی پیرسون بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی -۰/۶۱۷ بود که این ضریب معنادار است و ارتباط منفی مستقیم و معنادار بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی تایید می شود ($\text{sig} < 0.05$).

۱- آیا فرهنگ مدرسه بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟

جهت بررسی ارتباط مستقیم بین این دو متغیر، با توجه به توزیع غیرنرمال آنها از ضریب همبستگی پیرسون نیز استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود:

جدول ۷- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین فرهنگ مدرسه و فرسودگی تحصیلی

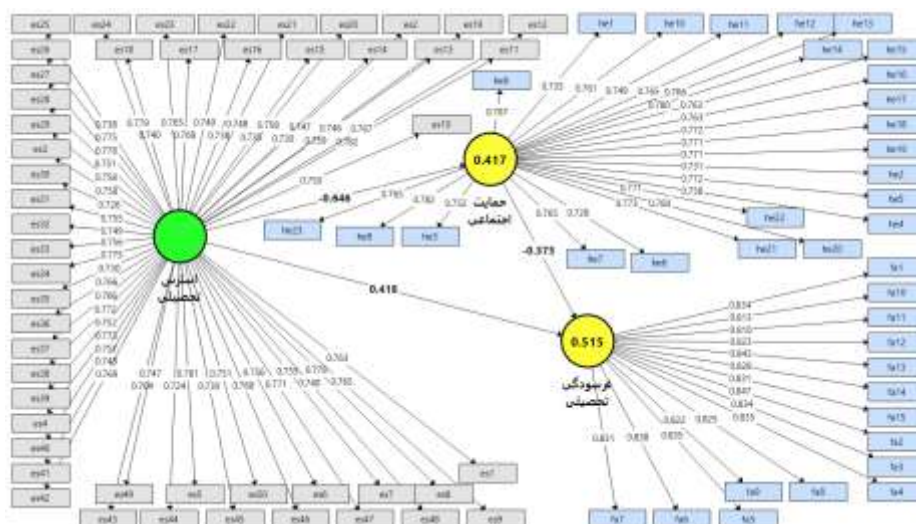
فرهنگ مدرسه		فرسودگی تحصیلی	
فرهنگ مدرسه	ضریب همبستگی	۱	-۰/۶۲۳
	سطح معناداری		۰/۰۰۱
	حجم نمونه	۳۶۵	۳۶۵
فرسودگی تحصیلی	ضریب همبستگی	-۰/۶۲۳	۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	
	حجم نمونه	۳۶۵	۳۶۵

آزمون پیرسون

با توجه به نتایج جدول بالا ضریب همبستگی پیرسون بین فرهنگ مدرسه و فرسودگی تحصیلی -۰/۶۲۳ بود که این ضریب معنادار است و ارتباط منفی مستقیم و معنادار بین فرهنگ مدرسه و فرسودگی تحصیلی تایید می شود ($\text{sig} < 0.05$).

۲- آیا استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق حمایت اجتماعی اثر غیر مستقیم دارد؟

با توجه به توزیع غیرنرمال بودن داده ها جهت بررسی ارتباط بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی حمایت اجتماعی از حداقل مربعات جزئی استفاده شد که نتایج آن به شرح شکل های زیر بود:

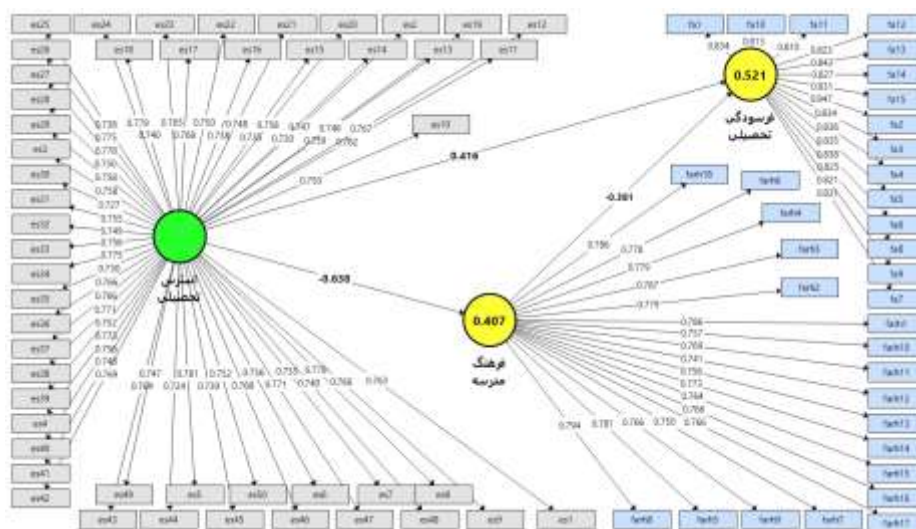


شکل ۳- مدل تحقیق ارتباط بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی حمایت اجتماعی براساس ضرایب استاندارد

با توجه به اطلاعات شکل ۳ ضریب استاندارد بین استرس تحصیلی و حمایت اجتماعی $0/646$ - و ضریب استاندارد بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی $0/373$ - می باشد، لذا جهت بررسی ضریب استاندارد غیرمستقیم استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی این دو ضریب در هم ضرب خواهند شد و ضریب نهایی $0/241$ است که آماره t آن در حدود $5/809$ است و چون از نقطه بحرانی $1/96$ بزرگتر است لذا این ضریب در سطح معناداری کمتر از 5 صدم و سطح اطمینان بالای 95 درصد معنادار است ($sig < 0.05$) و لذا می توان گفت که بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی حمایت اجتماعی ارتباط غیرمستقیم و معنادار وجود دارد.

– آیا استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق فرهنگ مدرسه اثر غیر مستقیم دارد؟

با توجه به توزیع غیرنرمال بودن داده ها جهت بررسی ارتباط بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی فرهنگ مدرسه از حداقل مربعات جزئی استفاده شد که نتایج آن به شرح شکل های زیر بود؛



شکل ۴- مدل تحقیق ارتباط استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی فرهنگ مدرسه براساس ضرایب استاندارد

با توجه به اطلاعات شکل ۴- ضریب استاندارد بین استرس تحصیلی و فرهنگ مدرسه $0/638$ - و ضریب استاندارد بین فرهنگ مدرسه و فرسودگی تحصیلی $0/381$ - می باشد، لذا جهت بررسی ضریب استاندارد غیرمستقیم استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی این دو ضریب در هم ضرب خواهند شد و ضریب نهایی $0/243$ - است که آماره t آن در حدود $5/460$ است و چون از نقطه بحرانی $1/96$ بزرگتر است لذا ضریب در سطح معناداری کمتر از 5 صدم و سطح اطمینان بالای 95 درصد معنادار است ($sig < 0.05$) و لذا می توان گفت که بین استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی فرهنگ مدرسه ارتباط غیرمستقیم و معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر استرس تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه با نقش میانجی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که استرس تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر فرسودگی تحصیلی دارد؛ به طوری که ضریب همبستگی میان این دو متغیر $0/642$ و سطح معناداری $0/001$ گزارش شد. این نتایج با پژوهش های González و همکاران (۲۰۱۸)، Tang (۲۰۲۴) و Gao (۲۰۲۳) همسوست که نشان داده اند استرس تحصیلی یکی از عوامل مهم در بروز علائم فرسودگی نظیر خستگی عاطفی و بی انگیزگی تحصیلی در دانش آموزان است. در ادامه، بررسی رابطه بین استرس

تحصیلی و حمایت اجتماعی نشان داد که استرس با کاهش سطح حمایت اجتماعی درک شده همراه است؛ به گونه‌ای که ضریب همبستگی $-0/604$ و ضریب مسیر $-0/646$ با آماره t برابر $5/809$ به دست آمد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Liu و همکاران (۲۰۲۰) و Güngör (۲۰۱۹) مطابقت دارد که بیان کرده‌اند افزایش فشارهای تحصیلی، احساس بهره‌مندی دانش‌آموزان از حمایت والدین، همسالان و معلمان را کاهش می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد که استرس تحصیلی با ادراک منفی از فرهنگ مدرسه مرتبط است. ضریب همبستگی بین این دو متغیر $-0/606$ و ضریب مسیر $-0/638$ با آماره t برابر $5/460$ گزارش شد. این یافته در راستای مطالعات Lee و همکاران (۲۰۱۰) و Wang & Eccles (۲۰۱۳) است که بیان کرده‌اند فشارهای زیاد تحصیلی می‌تواند برداشت منفی از ساختار حمایتی و جو مدرسه ایجاد کند. یافته‌های دیگر نشان داد که حمایت اجتماعی اثر منفی و معناداری بر فرسودگی تحصیلی دارد. ضریب همبستگی میان این دو متغیر $-0/617$ و ضریب مسیر $-0/373$ با آماره t معادل $5/809$ بود. این نتیجه نیز با پژوهش‌های Demaray و Malecki (۲۰۰۶) و Gebregergis و Csukonyi (۲۰۲۴) و Gungor (۲۰۱۹) همخوانی دارد که تأکید دارند حمایت اجتماعی نقش حفاظتی در برابر فشارهای روانی دارد و می‌تواند فرسودگی را کاهش دهد. فرهنگ مدرسه نیز به‌طور معناداری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد. بر اساس نتایج، ضریب همبستگی بین فرهنگ مدرسه و فرسودگی $-0/623$ و ضریب مسیر $-0/381$ با آماره t برابر $5/460$ بود. این نتیجه با یافته‌های Thapa و همکاران (۲۰۱۳) و Zhang و همکاران (۲۰۰۷) هماهنگ است و نشان می‌دهد محیط مدرسه‌ای که بر احترام متقابل، حمایت عاطفی، و روابط مثبت تأکید دارد، از بروز فرسودگی تحصیلی پیشگیری می‌کند.

در زمینه اثرات غیرمستقیم، تحلیل‌ها نشان دادند که استرس تحصیلی از طریق حمایت اجتماعی به‌صورت غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است؛ به‌طوری‌که ضریب مسیر غیرمستقیم $-0/241$ و آماره t برابر $5/809$ بود. این نتیجه با نظریه تقاضا-منابع شغلی و یافته‌های Liu و همکاران (۲۰۲۰) سازگار است که بر نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی در کاهش آثار منفی استرس تأکید دارند. همچنین، استرس تحصیلی از طریق فرهنگ مدرسه نیز به‌طور غیرمستقیم بر فرسودگی اثر گذاشت. این یافته با پژوهش‌های Tang (۲۰۲۴) و Wang و Eccles (۲۰۱۳) هم‌راستا است که فرهنگ مدرسه را عاملی کلیدی در سلامت روانی دانش‌آموزان می‌دانند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که استرس تحصیلی نه تنها به‌صورت مستقیم، بلکه از طریق کاهش حمایت اجتماعی و تضعیف فرهنگ مدرسه، به افزایش فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزی‌های آموزشی بر ارتقاء مهارت‌های مقابله‌ای، بهبود جو فرهنگی مدرسه، و افزایش حمایت روانی-اجتماعی دانش‌آموزان تمرکز داشته باشد تا با کاهش فشارهای تحصیلی، سلامت روان و عملکرد تحصیلی آنان ارتقاء یابد. از منظر کاربردی، نتایج پژوهش پیشنهاد می‌کند که سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس باید مداخلاتی طراحی کنند که به بهبود منابع روانی و محیطی دانش‌آموزان بپردازد. این مداخلات می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

- آموزش والدین و معلمان در مهارت‌های حمایتی و ارتباطی؛
- توسعه فعالیت‌های گروهی و تعاملات مثبت میان دانش‌آموزان؛
- ایجاد برنامه‌های روان‌شناختی و مشاوره‌ای برای مدیریت استرس؛
- بهبود ساختارهای فرهنگی مدرسه با تأکید بر رهبری مشارکتی و جو حمایتی.

از نظر مفهومی و نظری، این پژوهش با ارائه مدلی ساختاری و تأیید برازش مناسب آن، نشان داد که بررسی همزمان عوامل فشارزا و منابع محافظتی می‌تواند به فهم جامع‌تری از پدیده‌های روان‌شناختی مانند فرسودگی تحصیلی منجر شود. مدل نهایی پژوهش، تبیینی ساختاری-کارکردی از نحوه تأثیرگذاری استرس بر فرسودگی ارائه داده و نقش محافظتی حمایت اجتماعی و فرهنگ مدرسه را به‌صورت تجربی تأیید می‌کند. در نهایت، توصیه می‌شود پژوهش‌های آتی به گسترش این مدل بپردازند و عواملی چون خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، راهبردهای مقابله‌ای، سرمایه روان‌شناختی، و کیفیت رابطه با معلمان را نیز به عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر بررسی کنند. همچنین انجام مطالعات طولی می‌تواند پویایی این روابط را در طول زمان بررسی کرده و از بروز نتایج علی‌قوی‌تری حمایت کند. نتایج پژوهش حاضر به‌طور معناداری نشان داد که استرس تحصیلی تأثیر مستقیمی بر افزایش فرسودگی تحصیلی دارد.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Alzoraiki M, Ahmad AR, Ateeq A and Milhem M (2024) The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools. *Front. Educ.* 9:1413607. [<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>]
- Badri gargari,R , Mesr abadi,J , Palangi,M and Fathi,R . (2012). Factor Structure of the School Burnout Questionnaire via Confirmatory Factor Analysis in High School Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 3(7), 171-188. (Persian)
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. [<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>]
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. [<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>]
- Gadzella, B. M. (1994). Student-Life Stress Inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological Reports*, 74(2), 395–402. [<https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>]
- Gao X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Front Psychol.* [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>]
- Gebregergis, W. T., & Csukonyi , C. (2024). Exploring the mediation of perceived social support and psychological capital on academic stress and student burnout among undergraduate students. *American Journal of STEM Education*, 3, 16-42. [<https://doi.org/10.32674/a5ggfd62>]
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., et al. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Res.* 269, 140–144. [<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>]
- Gore, J., Jaremus, F. & Miller, A. (2022). Do disadvantaged schools have poorer teachers? Rethinking assumptions about the relationship between teaching quality and school-level advantage. *Aust. Educ. Res.* 49, 635–656. [<https://doi.org/10.1007/s13384-021-00460-w>]
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55. [<https://doi.org/10.1177/019263650508964504>]
- Gungor, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581–597. [<https://doi.org/10.1177/0143034319866492>]
- Ingram, D. L. (2022). The impact of negative student behavior on school culture: Teacher perceptions in a secondary charter school. Houston, TX: Houston Baptist University.
- Khabbaz, M., Behjati, Z., & Naseri, M. (2011). The relationship between social support, coping styles, and resilience in adolescent boys. *Journal of Applied Psychology*, 5(1), 108–123. (Persian)
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26, 404-416. [<https://doi.org/10.4236/aasoci.2024.146020>]

- Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2020). Resilience and affective disorders in adolescents: The mediating roles of perceived social support and emotion regulation. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 25. [<https://doi.org/10.1186/s13034-020-00328-5>]
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. [<https://doi.org/10.1037/h0084129>]
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 104-112. [<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>]
- Putwain, D. W. (2007). Test Anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and Demographic Patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579-593. [<https://doi.org/10.1348/000709906X161704>]
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. [<https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>]
- Sheykholslami, A and Seyedesmaili Ghomi, N . (2021). The Effectiveness of Stress Immunization Training on Academic Self-Efficacy of Male Students with Academic Stress. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 9(17), 149-161. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2021.23469.2273> (Persian)
- Tang X-l (2024) The impact of school climate on academic burnout of Chinese students: the mediating effect of psychological capital. *Front. Educ.* 9:1346347. [<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346347>]
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. [<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>]
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195–218. [<https://doi.org/10.1007/BF00911821>]
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. [<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>]
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Mäki, S. (2022). School Culture Promoting Sustainability in Student Teachers' Views. *Sustainability*, 14(12), 7440. [<https://doi.org/10.3390/su14127440>]
- Zahed Babelan, A., Moeinikia, M., Rezaeisharif, A., & Koulaei, G. (2019). Modeling the role of school principals' instructional leadership in teacher job engagement through school culture. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(39), 1-24. (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. [<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>]