



طراحی مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر اساس تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده

۱. علی رضا جلالی: گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

۲. امیر مهدی صادقی مهر*: گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول). amirmehdi.sadeghi@gmail.com

شبهه استناددهی به این مقاله: جلالی، علی رضا، و صادقی مهر، امیر مهدی. (۱۴۰۴). طراحی مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر اساس تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده. *روان‌شناسی، آموزش و توسعه انسانی در مدارس*، ۱(۲)، ۸۳-۷۰.

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر اساس تجربه زیسته دانش‌آموزان، معلمان و متخصصان مدرسه‌ای با تمرکز بر نقش تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه، معلمان، مشاوران مدرسه و مدیران مدارس شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل تنوع انتخاب شدند. داده‌ها فقط از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها پس از اخذ رضایت آگاهانه، ضبط، پیاده‌سازی و با استفاده از نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همکار پژوهشی، ثبت مسیر تحلیل و مقایسه مستمر کدها استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج پنج مقوله اصلی منجر شد: «پایش زودهنگام نشانه‌های فرسودگی تحصیلی»، «تقویت تاب‌آوری تحصیلی و تنظیم هیجانی»، «توسعه انعطاف‌پذیری شناختی در مواجهه با شکست و فشار تحصیلی»، «بازسازی شبکه حمایت اجتماعی ادراک‌شده» و «طراحی نظام مدرسه‌ای پیشگیرانه». یافته‌ها نشان دادند فرسودگی تحصیلی صرفاً پیامد حجم تکالیف یا فشار امتحان نیست، بلکه در تعامل میان فشارهای آموزشی، تفسیرهای شناختی rigid، احساس تنهایی تحصیلی، ضعف ارتباط حمایتی و ناتوانی مدرسه در مداخله زودهنگام شکل می‌گیرد. مدل نهایی پژوهش، پیشگیری را به‌عنوان فرایندی چندسطحی، مدرسه‌محور و مبتنی بر منابع فردی و اجتماعی توضیح داد. پیشگیری از فرسودگی تحصیلی نیازمند عبور از رویکردهای واکنشی و درمان‌محور به‌سوی الگوی پیشگیرانه، چندسطحی و نظام‌مند است. تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده سه منبع کلیدی برای کاهش آسیب‌پذیری دانش‌آموزان در برابر فشارهای تحصیلی هستند. مدارس می‌توانند با پایش مستمر، آموزش مهارت‌های روان‌شناختی، تقویت نقش حمایتی معلمان و خانواده و ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای پاسخگو، احتمال بروز فرسودگی تحصیلی را کاهش دهند.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی؛ تاب‌آوری تحصیلی؛ انعطاف‌پذیری شناختی؛ حمایت اجتماعی ادراک‌شده؛ مدارس؛ پژوهش کیفی؛ تحلیل مضمون.

Designing a School-Based Model for Preventing Academic Burnout Based on Resilience, Cognitive Flexibility, and Perceived Social Support

1. Ali Reza Jalali: Department of Educational Administration, Razi University, Kermanshah, Iran
2. Amir Mehdi Sadeghi Mehr*: Department of Educational Administration, Razi University, Kermanshah, Iran (Corresponding Author).
amirmehdi.sadeghi@gmail.com

How to cite this article: Jalali, A. R. & Sadeghi Mehr, A. M. (2025). Designing a School-Based Model for Preventing Academic Burnout Based on Resilience, Cognitive Flexibility, and Perceived Social Support. *Psychology, Education, and Human Development in Schools*, 1(2), 70-83.

Abstract

This study aimed to design a school-based model for preventing academic burnout by exploring the lived experiences of students, teachers, and school professionals, with a focus on resilience, cognitive flexibility, and perceived social support. This qualitative study was conducted using thematic analysis. The participants included 24 students, teachers, school counselors, and school administrators from secondary schools in Tehran, Iran. They were selected through purposive sampling with maximum variation. Data were collected exclusively through semi-structured interviews, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. All interviews were conducted after obtaining informed consent, audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using NVivo software. To enhance trustworthiness, member checking, peer review, audit trail, constant comparison, and reflexive memo writing were applied throughout the analytic process. Data analysis resulted in five main categories: “early monitoring of academic burnout symptoms,” “strengthening academic resilience and emotional regulation,” “developing cognitive flexibility in response to failure and academic pressure,” “reconstructing perceived social support networks,” and “designing a preventive school system.” The findings indicated that academic burnout is not merely a consequence of heavy homework or examination pressure; rather, it emerges through the interaction of academic demands, rigid cognitive interpretations, perceived academic loneliness, weak supportive relationships, and the school’s limited capacity for early intervention. The final model conceptualized prevention as a multilevel, school-based, and resource-oriented process. Preventing academic burnout requires a shift from reactive and treatment-centered approaches toward a systematic, multilevel, and preventive school model. Resilience, cognitive flexibility, and perceived social support constitute three key protective resources that reduce students’ vulnerability to academic pressure. Schools can reduce the likelihood of academic burnout by implementing continuous monitoring, psychological skills training, teacher and family support enhancement, and a responsive school culture.

Keywords: *Academic burnout; academic resilience; cognitive flexibility; perceived social support; schools; qualitative research; thematic analysis.*

فرسودگی تحصیلی یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزشی معاصر است؛ چالشی که در سال‌های اخیر از سطح یک مسئله فردی و محدود به «خستگی دانش‌آموز» فراتر رفته و به‌عنوان نشانه‌ای از ناکارآمدی تعامل میان دانش‌آموز، ساختار مدرسه، انتظارات خانواده و فرهنگ ارزشیابی تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. مفهوم فرسودگی نخست در ادبیات شغلی و سازمانی صورت‌بندی شد و به‌طور کلاسیک با سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدینی یا فاصله‌گیری روانی، و کاهش احساس کارآمدی شناخته شد (Maslach et al., ۲۰۰۱; Maslach & Leiter, ۲۰۱۶). با گسترش این مفهوم به بافت‌های آموزشی، پژوهشگران نشان دادند که دانش‌آموزان نیز می‌توانند در مواجهه با فشارهای مزمن تحصیلی، انتظارات رقابتی، ارزیابی‌های مستمر، نگرانی از شکست و کاهش معنا در یادگیری، تجربه‌ای مشابه فرسودگی را پشت سر بگذارند؛ تجربه‌ای که خود را در خستگی نسبت به تکالیف مدرسه، بدینی نسبت به ارزش درس خواندن و احساس ناکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد (Salmela-Aro et al., ۲۰۰۹; Schaufeli et al., ۲۰۰۲).

در محیط مدرسه، فرسودگی تحصیلی اغلب به‌صورت تدریجی و پنهان شکل می‌گیرد. بسیاری از دانش‌آموزان پیش از آنکه عملکرد تحصیلی آنان افت آشکار پیدا کند، نشانه‌هایی مانند بی‌انگیزگی، تعلل، افت تمرکز، بی‌خوابی، حساسیت هیجانی، کناره‌گیری از فعالیت‌های کلاسی و احساس بی‌معنایی نسبت به درس را تجربه می‌کنند. از این منظر، فرسودگی تحصیلی فقط یک پیامد نهایی نیست، بلکه فرایندی تراکمی است که در آن منابع روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموز به‌تدریج در برابر تقاضاهای تحصیلی تحلیل می‌رود. مدل تقاضا-منبع، که در ابتدا برای محیط کار طراحی شد، چارچوب مناسبی برای فهم این فرایند در مدرسه فراهم می‌کند. بر اساس این مدل، زمانی که تقاضاهای محیطی از منابع فردی و اجتماعی فرد فراتر می‌رود، احتمال تجربه فرسودگی افزایش می‌یابد؛ در مقابل، وجود منابع کافی می‌تواند اثر فشارها را تعدیل کند و مسیر انگیزش و درگیری تحصیلی را تقویت نماید (Bakker & Demerouti, ۲۰۱۷). کاربرد این مدل در زمینه مدرسه نشان داده است که تقاضاهای تحصیلی می‌توانند فرسودگی را افزایش دهند، در حالی که منابع مدرسه‌ای، حمایت و درگیری تحصیلی می‌توانند نقش محافظتی داشته باشند (Salmela-Aro & Upadyaya, ۲۰۱۴).

اهمیت توجه به فرسودگی تحصیلی در دوره متوسطه از آن جهت است که این دوره با تغییرات شناختی، هیجانی، اجتماعی و هویتی گسترده همراه است. دانش‌آموزان نوجوان همزمان با فشارهای تحصیلی، با نیاز به استقلال، حساسیت نسبت به داوری دیگران، شکل‌گیری هویت آینده، رقابت آموزشی و انتظارات خانواده روبه‌رو هستند. در چنین شرایطی، شکست‌های تحصیلی کوچک ممکن است به‌صورت تهدیدی برای ارزشمندی شخصی تفسیر شود و فشارهای معمول مدرسه می‌تواند به تجربه‌ای فراگیر از درماندگی تبدیل گردد. مرور ادبیات نشان می‌دهد که فرسودگی در دانش‌آموزان دبیرستانی با پیامدهایی مانند افت عملکرد، کاهش انگیزش، مشکلات سلامت روان، کاهش درگیری

تحصیلی و افزایش خطر ترک تحصیل ارتباط دارد. (Madigan & Curran, ۲۰۲۱; Walburg, ۲۰۱۴) بنابراین، پیشگیری از فرسودگی تحصیلی نه تنها برای بهبود عملکرد آموزشی، بلکه برای حفظ سلامت روان و رشد متوازن دانش‌آموزان ضروری است.

یکی از مهم‌ترین منابع محافظتی در برابر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری است. تاب‌آوری به معنای سازگاری مثبت در شرایط فشار، تهدید یا دشواری است و در ادبیات رشد به‌عنوان فرایندی پویا و وابسته به تعامل فرد و محیط توصیف می‌شود، نه ویژگی ثابت و صرفاً درونی (Luthar et al., ۲۰۰۰; Masten, ۲۰۰۱). در بافت تحصیلی، تاب‌آوری به توانایی دانش‌آموز برای حفظ تلاش، بازگشت از شکست، استفاده از بازخورد، مدیریت هیجان‌های منفی و ادامه مسیر یادگیری در شرایط دشوار اشاره دارد. Martin و Marsh (۲۰۰۸, ۲۰۰۹) میان تاب‌آوری تحصیلی در برابر دشواری‌های جدی و «شناوری تحصیلی» در مواجهه با چالش‌های روزمره مدرسه تمایز قائل شده‌اند. این تمایز برای مدارس اهمیت کاربردی دارد؛ زیرا بسیاری از دانش‌آموزان نه الزاماً با بحران‌های شدید، بلکه با مجموعه‌ای از فشارهای روزمره، تکالیف انباشته، نمره‌های نامطلوب، مقایسه با همکلاسی‌ها و نگرانی از آینده دچار فرسودگی می‌شوند. بنابراین، مدرسه‌ای که بخواهد از فرسودگی پیشگیری کند، باید تاب‌آوری را نه فقط در سطح مداخله درمانی برای گروه‌های پرخطر، بلکه در سطح برنامه روزمره آموزشی و تربیتی تقویت کند.

۷۳

با این حال، تاب‌آوری بدون انعطاف‌پذیری شناختی نمی‌تواند نقش کامل خود را ایفا کند. انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی فرد برای دیدن موقعیت از زاویه‌های مختلف، تولید راه‌حل‌های جایگزین، بازسازی شناختی رویدادهای منفی و تغییر راهبرد در مواجهه با مانع اشاره دارد. (Dennis & Vander Wal, ۲۰۱۰) دانش‌آموزانی که در برابر شکست تحصیلی، تفکر همه یا هیچ دارند، نمره پایین را نشانه بی‌استعدادی تلقی می‌کنند، اشتباه را تهدیدی برای هویت خود می‌دانند و تنها یک مسیر موفقیت را معتبر می‌شمارند، بیشتر در معرض فرسودگی قرار می‌گیرند. در مقابل، انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا شکست را به‌عنوان بازخورد، فشار را به‌عنوان چالش قابل مدیریت و مسیر تحصیلی را به‌عنوان فرایندی قابل اصلاح درک کند. از این رو، انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند حلقه واسط میان فشار تحصیلی و پاسخ سازگارانه باشد؛ یعنی تعیین کند که دانش‌آموز فشار را تهدیدی فلج‌کننده می‌بیند یا موقعیتی برای بازنگری و رشد.

سومین مؤلفه کلیدی در پیشگیری از فرسودگی تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده است. حمایت اجتماعی ادراک‌شده به باور فرد درباره در دسترس بودن حمایت عاطفی، اطلاعاتی، ابزاری و ارزشی از سوی دیگران مهم اشاره دارد. Zimet و همکاران (۱۹۸۸) در ابزار چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سه منبع مهم حمایت یعنی خانواده، دوستان و افراد مهم را برجسته کردند. در بافت مدرسه، این منابع را می‌توان به خانواده، همسالان، معلمان، مشاوران و فرهنگ کلی مدرسه گسترش داد. اهمیت حمایت اجتماعی فقط در میزان حمایت عینی نیست، بلکه در ادراک دانش‌آموز از قابل اعتماد بودن و در دسترس بودن این حمایت نهفته است. بر اساس فرضیه ضربه‌گیری حمایت اجتماعی، حمایت

می‌تواند اثر زیان‌بار فشار را کاهش دهد و به فرد کمک کند فشارها را قابل تحمل‌تر و قابل مدیریت‌تر تجربه کند (Cohen & Wills, ۱۹۸۵). بنابراین، دانش‌آموزی که احساس می‌کند هنگام شکست، اضطراب یا خستگی می‌تواند با معلم، والدین، دوست یا مشاور صحبت کند، احتمالاً کمتر به مرحله فرسودگی مزمن می‌رسد.

در مدارس، حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند نقشی فراتر از دل‌داری عاطفی داشته باشد. معلم حمایتگر می‌تواند فشار تکلیف را با بازخورد سازنده تعدیل کند؛ والدین حمایتگر می‌توانند انتظارات تحصیلی را از تهدید به همراهی تبدیل نمایند؛ همسالان حمایتگر می‌توانند حس تعلق و طبیعی بودن دشواری‌ها را تقویت کنند؛ و مشاور مدرسه می‌تواند نشانه‌های اولیه فرسودگی را شناسایی و مسیر ارجاع یا مداخله را فعال کند. پژوهش‌های مربوط به فرسودگی مدرسه‌ای نشان داده‌اند که گروه همسالان و محیط اجتماعی مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری یا کاهش فرسودگی نقش داشته باشند (Kiuru et al., ۲۰۰۸). از این منظر، فرسودگی تحصیلی فقط مسئله‌ای فردی نیست که با توصیه به «بیشتر درس خواندن» یا «بهتر برنامه‌ریزی کردن» حل شود، بلکه نشانه‌ای از اختلال در پیوند میان تقاضاهای تحصیلی و منابع حمایتی مدرسه است.

با وجود اهمیت این سه سازه، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود بیشتر به سنجش کمی رابطه میان متغیرها پرداخته‌اند و کمتر روشن کرده‌اند که دانش‌آموزان، معلمان و مشاوران در تجربه روزمره مدرسه، فرسودگی تحصیلی را چگونه می‌فهمند و چه سازوکارهایی را برای پیشگیری از آن مؤثر می‌دانند. در واقع، دانستن اینکه تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با فرسودگی رابطه دارند، برای طراحی مدل مدرسه‌ای کافی نیست؛ لازم است مشخص شود این منابع در عمل چگونه در مدرسه فعال یا تضعیف می‌شوند، چه نشانه‌هایی از فرسودگی زودتر قابل مشاهده‌اند، معلمان و مشاوران چه موانعی در شناسایی و پیشگیری تجربه می‌کنند و دانش‌آموزان چه نوع حمایتی را واقعاً حمایت‌گرانه می‌دانند. پژوهش کیفی می‌تواند با ورود به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، لایه‌های پنهان و زمینه‌مند این فرایند را آشکار کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با هدف طراحی مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس شهر تهران انجام شد. تمرکز مطالعه بر سه منبع محافظتی تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بود؛ اما هدف صرفاً توصیف این متغیرها نبود، بلکه طراحی مدلی مدرسه‌محور بود که بتواند نشان دهد چگونه می‌توان از طریق پایش زودهنگام، تقویت مهارت‌های روان‌شناختی، اصلاح روابط حمایتی و بازآرایی فرهنگ مدرسه، احتمال فرسودگی تحصیلی را کاهش داد. پرسش اصلی پژوهش این بود: مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر اساس تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده چگونه قابل تبیین است؟

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب روش کیفی به این دلیل صورت گرفت که هدف مطالعه، فهم عمیق تجربه‌ها، معانی، برداشت‌ها و راهبردهای مشارکت‌کنندگان درباره پیشگیری از فرسودگی تحصیلی بود، نه آزمون فرضیه‌های از پیش تعیین‌شده. تحلیل مضمون به‌عنوان روشی انعطاف‌پذیر برای شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنایی در داده‌های کیفی به کار رفت (Braun & Clarke, ۲۰۰۶). رویکرد تحلیل در این پژوهش عمدتاً استقرایی بود؛ بدین معنا که کدها و مقوله‌ها از متن مصاحبه‌ها استخراج شدند، اما چارچوب نظری مطالعه یعنی تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده به‌عنوان حساسیت نظری در فرایند تفسیر داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

جامعه مشارکت‌کنندگان شامل افراد مرتبط با تجربه و مدیریت فرسودگی تحصیلی در مدارس متوسطه شهر تهران بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با راهبرد پیشینه‌سازی تنوع انجام شد تا دیدگاه‌های دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران و مدیران مدرسه در مدل نهایی منعکس شود. در مجموع، ۲۴ نفر در پژوهش شرکت کردند که شامل ۱۶ دانش‌آموز دوره متوسطه، ۴ معلم، ۳ مشاور مدرسه و ۱ مدیر مدرسه بودند. ملاک‌های ورود برای دانش‌آموزان شامل تحصیل در دوره متوسطه در مدارس شهر تهران، تجربه مستقیم فشار تحصیلی یا آشنایی با نشانه‌های فرسودگی در خود یا همسالان، تمایل به مشارکت و امکان بیان تجربه‌ها در مصاحبه بود. برای معلمان، مشاوران و مدیران نیز داشتن حداقل سه سال سابقه فعالیت در مدرسه و تجربه مواجهه با دانش‌آموزان دارای خستگی، افت انگیزه یا فرسودگی تحصیلی ملاک ورود بود. ملاک خروج شامل عدم تمایل به ادامه مصاحبه یا ارائه پاسخ‌های بسیار محدود و غیرقابل تحلیل بود.

اشباع نظری در مصاحبه بیست‌ویکم حاصل شد؛ با این حال، سه مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از پایداری مقوله‌ها و عدم ظهور کدهای جدید انجام شد. این سه مصاحبه موجب اصلاح نام برخی زیرمقوله‌ها شد، اما مقوله جدیدی به مدل اضافه نکرد.

داده‌ها فقط از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه بر اساس مرور ادبیات و هدف پژوهش طراحی شد و شامل پرسش‌هایی درباره تجربه فشار تحصیلی، نشانه‌های فرسودگی، منابع کمک‌کننده، نقش خانواده و معلم، نحوه مواجهه با شکست، و پیشنهادها برای مشارکت‌کنندگان برای پیشگیری مدرسه‌ای بود. نمونه پرسش‌ها عبارت بودند از: «وقتی دانش‌آموزی از نظر تحصیلی فرسوده می‌شود، معمولاً چه نشانه‌هایی در او دیده می‌شود؟»، «چه چیزهایی به دانش‌آموز کمک می‌کند بعد از شکست یا نمره پایین دوباره ادامه دهد؟»، «معلم، خانواده یا دوستان چه نوع حمایتی می‌توانند داشته باشند؟»، «مدرسه چگونه می‌تواند پیش از شدید شدن مشکل، متوجه فرسودگی شود؟» و «اگر قرار باشد یک برنامه پیشگیرانه طراحی شود، چه اجزایی باید داشته باشد؟»

مصاحبه‌ها به صورت فردی انجام شد و مدت هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۷۰ دقیقه بود. همه مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند. برای دانش‌آموزان، رضایت آگاهانه والدین و رضایت خود دانش‌آموز دریافت شد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه خواهد ماند و نام واقعی آنان در گزارش پژوهش استفاده نمی‌شود.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo انجام شد. فرایند تحلیل شامل چند مرحله بود: نخست، متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگران با کلیت داده‌ها آشنا شوند. سپس کدگذاری اولیه به صورت خط به خط انجام شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه با یکدیگر مقایسه و در قالب زیرمقوله‌ها سازمان‌دهی شدند. سپس زیرمقوله‌ها در سطح انتزاعی‌تر با یکدیگر ترکیب شدند و مقوله‌های اصلی شکل گرفتند. در نهایت، روابط میان مقوله‌ها بررسی شد و مدل مفهومی پیشگیری از فرسودگی تحصیلی تدوین گردید. در کل، ۳۱۲ کد اولیه، ۲۸ زیرمقوله و ۵ مقوله اصلی استخراج شد.

برای اطمینان از اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها از معیارهای Lincoln و Guba (۱۹۸۵) استفاده شد. باورپذیری از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان، درگیری طولانی با داده‌ها و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم تقویت شد. انتقال‌پذیری از طریق توصیف دقیق زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند تحلیل فراهم شد. وابستگی از طریق ثبت مسیر پژوهش، نگهداری یادداشت‌های تحلیلی و مستندسازی تصمیم‌های کدگذاری تقویت گردید. تأییدپذیری نیز با بازبینی بخشی از کدها توسط همکار پژوهشی و مقایسه توافقی کدگذاری‌ها مورد توجه قرار گرفت. همچنین در گزارش مطالعه از اصول کلی COREQ برای شفافیت گزارش پژوهش کیفی استفاده شد (Tong et al., ۲۰۰۷).

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۴ نفر از مدارس متوسطه شهر تهران مشارکت داشتند. از نظر نقش، ۱۶ نفر دانش‌آموز، ۴ نفر معلم، ۳ نفر مشاور مدرسه و ۱ نفر مدیر مدرسه بودند. از نظر جنسیت، ۱۳ نفر زن/دختر و ۱۱ نفر مرد/پسر بودند. دانش‌آموزان در پایه‌های نهم تا دوازدهم تحصیل می‌کردند و سن آنان بین ۱۴ تا ۱۸ سال بود. معلمان، مشاوران و مدیر مدرسه نیز بین ۵ تا ۲۲ سال سابقه فعالیت آموزشی یا مشاوره‌ای داشتند. توزیع مشارکت‌کنندگان نشان داد که دیدگاه‌های دانش‌آموزان و متخصصان مدرسه‌ای به طور همزمان در مدل نهایی لحاظ شده است.

اولین مقوله نشان داد که پیشگیری از فرسودگی تحصیلی زمانی امکان‌پذیر است که مدرسه بتواند نشانه‌های اولیه را پیش از تبدیل شدن به افت عملکرد آشکار شناسایی کند. مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که فرسودگی معمولاً با نشانه‌های ظریف شروع می‌شود؛ از جمله بی‌میلی به حضور در کلاس، افت تمرکز، بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف، تغییر خلق، کناره‌گیری از دوستان، خواب‌آلودگی، شکایت‌های جسمانی و کاهش احساس معنا نسبت به درس. یک دانش‌آموز بیان کرد: «قبل از اینکه نمره‌ام پایین بیاید، خودم می‌فهمیدم دیگر حوصله باز کردن کتاب را

ندارم؛ انگار فقط می‌خواستم روز مدرسه تمام شود» (دانش‌آموز ۴). معلمان نیز اشاره کردند که گاهی مدرسه فقط زمانی متوجه مشکل می‌شود که افت نمره یا غیبت تکراری رخ داده است، در حالی که نشانه‌های هیجانی زودتر قابل مشاهده‌اند. یک معلم گفت: «دانش‌آموزی که همیشه سؤال می‌پرسید، کم‌کم ساکت می‌شود. این سکوت برای من از نمره پایین مهم‌تر است» (معلم ۲). بر اساس این مقوله، پایش زود هنگام شامل مشاهده رفتاری، گفت‌وگوی منظم، ثبت تغییرات انگیزشی، همکاری معلم و مشاور و توجه به تغییرات عاطفی دانش‌آموز است.

مقوله دوم بر نقش تاب‌آوری تحصیلی در پیشگیری از فرسودگی تأکید داشت. مشارکت‌کنندگان تاب‌آوری را نه به معنای تحمل منفعل فشار، بلکه به‌عنوان توانایی بازگشت، کمک خواستن، اصلاح روش مطالعه، مدیریت هیجان و حفظ امید تعریف کردند. دانش‌آموزان بیان کردند که بعد از شکست تحصیلی، آنچه آنان را از فرسودگی دور می‌کند، تجربه موفقیت‌های کوچک، دریافت بازخورد غیرتحقیرآمیز و احساس امکان جبران است. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی معلم گفت این نمره آخر راه نیست و فقط باید روش خواندنم را عوض کنم، حس کردم هنوز می‌توانم درستش کنم» (دانش‌آموز ۹). مشاوران نیز تأکید کردند که بسیاری از دانش‌آموزان مهارت تنظیم هیجان ندارند و اضطراب امتحان یا شرم ناشی از شکست را به بی‌انگیزگی و اجتناب تبدیل می‌کنند. از نظر مشارکت‌کنندگان، برنامه پیشگیرانه باید شامل آموزش مدیریت استرس، هدف‌گذاری کوتاه‌مدت، بازسازی امید، تمرین حل مسئله، آموزش خودگویی حمایتی و عادی‌سازی شکست‌های تحصیلی باشد. در این مقوله، تاب‌آوری به‌عنوان منبعی قابل آموزش و وابسته به فرهنگ مدرسه‌ای حمایتگر شناخته شد.

۷۷

سومین مقوله نشان داد که یکی از سازوکارهای اصلی فرسودگی تحصیلی، تفسیرهای خشک، مطلق‌گرا و تهدیدمحور از تجربه‌های تحصیلی است. دانش‌آموزان بارها اشاره کردند که نمره پایین، مقایسه با دیگران یا عقب افتادن از برنامه، در ذهن آنان به معنای «بی‌استعدادی»، «از دست رفتن آینده» یا «ناامید شدن خانواده» تعبیر می‌شود. یک دانش‌آموز گفت: «وقتی یک امتحان را خراب می‌کنم، فکر می‌کنم همه چیز تمام شده؛ انگار دیگر هیچ راهی برای بهتر شدن نیست» (دانش‌آموز ۱۲). معلمان و مشاوران نیز تأکید کردند که آموزش انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا به جای نتیجه‌گیری کلی از یک شکست، چند تبیین و چند راه‌حل را ببیند. یک مشاور بیان کرد: «ما باید به دانش‌آموز یاد بدهیم بین «من شکست خوردم» و «من شکست‌خورده‌ام» فرق بگذارد» (مشاور ۱). زیرمقوله‌های این مقوله شامل بازسازی شناختی شکست، دیدن راه‌حل‌های جایگزین، کاهش تفکر همه یا هیچ، تغییر راهبرد مطالعه، پذیرش خطا به‌عنوان بخشی از یادگیری و افزایش تحمل ابهام تحصیلی بود.

چهارمین مقوله بر این نکته تأکید داشت که حمایت اجتماعی زمانی اثر پیشگیرانه دارد که دانش‌آموز آن را واقعاً در دسترس، امن و غیرقضاوت‌گرانه ادراک کند. بسیاری از دانش‌آموزان اظهار کردند که ممکن است خانواده یا معلم «قصد کمک» داشته باشند، اما شیوه بیان آنان به‌صورت سرزنش، مقایسه یا فشار بیشتر تجربه می‌شود. یک دانش‌آموز گفت: «وقتی می‌گویم خسته‌ام، اگر جواب بشنوم همه خسته‌اند تو

باید بیشتر تلاش کنی، دیگر حرف نمی‌زنم» (دانش‌آموز ۶). معلمان نیز بیان کردند که رابطه حمایتی با دانش‌آموز، به‌ویژه در دوره متوسطه، باید بر احترام، شنیدن و حفظ کرامت بنا شود. در این مقوله، حمایت اجتماعی شامل حمایت خانواده، حمایت معلم، حمایت همسالان و حمایت مشاور مدرسه بود. مشارکت‌کنندگان پیشنهاد کردند که مدرسه باید جلسات آموزشی برای والدین، نظام ارجاع داخلی، گروه‌های همیار دانش‌آموزی، فرصت گفت‌وگوی فردی با معلم و دسترسی آسان‌تر به مشاور را در برنامه پیشگیرانه لحاظ کند. یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده نه تنها فشار را کاهش می‌دهد، بلکه احساس تعلق، امید و جرئت کمک‌خواستن را افزایش می‌دهد.

پنجمین مقوله نشان داد که پیشگیری از فرسودگی تحصیلی تنها با آموزش چند مهارت فردی محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند نظام مدرسه‌ای پیشگیرانه است. مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که اگر ساختار مدرسه همچنان بر رقابت شدید، تکلیف انباشته، ارزشیابی تهدیدکننده، مقایسه مستمر و بی‌توجهی به سلامت روان مبتنی باشد، آموزش تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری اثر محدودی خواهد داشت. یک مدیر مدرسه بیان کرد: «مدرسه باید قبل از بحران برنامه داشته باشد؛ نه اینکه وقتی دانش‌آموز کاملاً افت کرد، تازه دنبال مشاور بگردیم» (مدیر ۱). این مقوله شامل زیرمقوله‌هایی مانند سیاست پایش سلامت روان تحصیلی، هماهنگی معلمان در حجم تکالیف، آموزش معلمان درباره نشانه‌های فرسودگی، مسیر ارجاع به مشاور، کاهش فرهنگ مقایسه، تقویت مشارکت خانواده و ایجاد فضای گفت‌وگو درباره فشار تحصیلی بود. بر اساس این یافته، مدل نهایی پژوهش بر سه سطح فردی، رابطه‌ای و سازمانی استوار شد: در سطح فردی، تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری شناختی تقویت می‌شود؛ در سطح رابطه‌ای، حمایت خانواده، معلم و همسالان فعال می‌گردد؛ و در سطح سازمانی، مدرسه سازوکارهای شناسایی، مداخله و بازخورد را طراحی می‌کند.

مدل نهایی پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر محور «تبدیل فشار تحصیلی به چالش قابل مدیریت از طریق فعال‌سازی منابع روان‌شناختی و اجتماعی» شکل گرفت. در این مدل، فرسودگی تحصیلی نتیجه ناهماهنگی میان تقاضاهای تحصیلی و منابع حمایتی است. تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموز امکان می‌دهد پس از شکست یا فشار، مسیر یادگیری را ادامه دهد؛ انعطاف‌پذیری شناختی موجب می‌شود دانش‌آموز تفاسیر مطلق‌گرا و تهدیدمحور را اصلاح کند؛ و حمایت اجتماعی ادراک‌شده زمینه‌ای امن برای بیان خستگی، دریافت کمک و حفظ تعلق فراهم می‌سازد. این سه منبع زمانی بیشترین اثر پیشگیرانه را دارند که در دل یک نظام مدرسه‌ای پاسخگو، پایشگر و حمایتگر فعال شوند. بنابراین، مدل پیشنهادی پنج مؤلفه عملیاتی دارد: (۱) پایش زودهنگام نشانه‌های فرسودگی، (۲) آموزش تاب‌آوری و تنظیم هیجان، (۳) آموزش انعطاف‌پذیری شناختی، (۴) تقویت شبکه حمایت اجتماعی، و (۵) اصلاح رویه‌های مدرسه‌ای مولد فشار مزمن.

یافته نخست پژوهش نشان داد که پیشگیری از فرسودگی تحصیلی نیازمند پایش زودهنگام نشانه‌های هیجانی، رفتاری و انگیزشی است. این یافته با ادبیات فرسودگی همسو است که فرسودگی را فرایندی تدریجی و چندبعدی می‌داند، نه رخدادی ناگهانی (Leiter و Maslach, ۲۰۱۶). تأکید می‌کنند که فرسودگی در نتیجه مواجهه مزمن با تقاضاهای فراتر از منابع فردی و محیطی شکل می‌گیرد. در بافت تحصیلی نیز Salmela-Aro و همکاران (۲۰۰۹) فرسودگی مدرسه‌ای را در قالب خستگی از تکالیف مدرسه، بدبینی نسبت به مدرسه و احساس ناکارآمدی تحصیلی مفهوم‌پردازی کرده‌اند. یافته حاضر نشان داد که در مدارس، پیش از آشکار شدن افت تحصیلی، نشانه‌هایی مانند سکوت، کناره‌گیری، بی‌تفاوتی، افت تمرکز و کاهش مشارکت کلاسی قابل مشاهده است. این نکته با مطالعاتی همخوان است که فرسودگی را با کاهش درگیری تحصیلی و افت پیامدهای آموزشی مرتبط دانسته‌اند (Madigan & Curran, ۲۰۲۱; Salmela-Aro & Upadyaya, ۲۰۱۴). بنابراین، مدل پیشنهادی بر آن است که مدارس باید از نظام‌های صرفاً نمره‌محور فاصله بگیرند و شاخص‌های نرم‌تر مانند انگیزش، هیجان، حضور فعال و ارتباط اجتماعی را نیز به‌عنوان داده‌های پیشگیرانه در نظر بگیرند.

یافته دوم پژوهش، تاب‌آوری تحصیلی را یکی از پایه‌های اصلی پیشگیری از فرسودگی معرفی کرد. مشارکت‌کنندگان تاب‌آوری را توانایی ادامه دادن پس از شکست، تنظیم هیجان، اصلاح راهبرد و حفظ امید توصیف کردند. این برداشت با دیدگاه (Masten ۲۰۰۱) همسو است که تاب‌آوری را «جادوی معمولی» و حاصل فرایندهای عادی اما حمایت‌شده رشد می‌داند. همچنین Luthar و همکاران (۲۰۰۰) تأکید می‌کنند که تاب‌آوری باید در رابطه با زمینه و منابع محیطی فهم شود. در پژوهش حاضر نیز تاب‌آوری نه به‌عنوان ویژگی فردی ثابت، بلکه به‌عنوان قابلیت قابل رشد در مدرسه تبیین شد. از سوی دیگر، تمایز Martin و Marsh (۲۰۰۸, ۲۰۰۹) میان تاب‌آوری تحصیلی و شناوری تحصیلی نشان می‌دهد که مدرسه باید هم برای بحران‌های جدی و هم برای چالش‌های روزمره یادگیری برنامه داشته باشد. وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد نمره پایین را به‌عنوان بازخورد ببیند، هدف کوتاه‌مدت تنظیم کند، از دیگران کمک بگیرد و هیجان شکست را مدیریت کند، فشار تحصیلی کمتر به درماندگی و فرسودگی تبدیل می‌شود. بنابراین، تاب‌آوری در مدل حاضر نقش سپر روان‌شناختی دارد.

یافته سوم نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی، حلقه واسط مهمی میان فشار تحصیلی و پاسخ دانش‌آموز است. دانش‌آموزانی که شکست را قطعی، فراگیر و نشانه بی‌ارزشی تعبیر می‌کنند، بیشتر مستعد اجتناب و فرسودگی‌اند. این یافته با تعریف Dennis و Vander Wal (۲۰۱۰) از انعطاف‌پذیری شناختی همخوان است؛ آنان این سازه را توانایی ادراک کنترل‌پذیری موقعیت‌های دشوار، تولید تبیین‌های جایگزین و یافتن راه‌حل‌های متعدد می‌دانند. در بافت مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند از طریق کاهش تفکر همه یا هیچ، افزایش تحمل خطا و امکان بازنگری در روش مطالعه، فشار تحصیلی را قابل مدیریت‌تر کند. از منظر نظری، این یافته با مدل تقاضا-منبع نیز سازگار است؛ زیرا انعطاف‌پذیری شناختی نوعی منبع فردی است که اثر تقاضاهای تحصیلی را تعدیل می‌کند (Bakker & Demerouti, ۲۰۱۷). همچنین با

نظریه گسترش و ساخت (۲۰۰۱) Fredrickson قابل تبیین است؛ تجربه هیجان‌های مثبت و امید می‌تواند دامنه توجه و تفکر را گسترش دهد و منابع مقابله‌ای بلندمدت ایجاد کند. در نتیجه، آموزش انعطاف‌پذیری شناختی باید بخش ثابت برنامه پیشگیری از فرسودگی باشد.

یافته چهارم نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده زمانی نقش محافظتی دارد که دانش‌آموز آن را امن، غیرقضاوت‌نگرانه و واقعاً در دسترس تجربه کند. این یافته با فرضیه ضربه‌گیری حمایت اجتماعی Cohen و Wills (۱۹۸۵) همسو است که بر نقش حمایت در کاهش اثرات فشار روانی تأکید دارد. همچنین با مفهوم‌پردازی Zimet و همکاران (۱۹۸۸) از حمایت اجتماعی ادراک‌شده سازگار است که خانواده، دوستان و افراد مهم را منابع اصلی حمایت می‌داند. در مدرسه، این منابع به معلمان، مشاوران، همسالان و والدین گسترش می‌یابد. یافته پژوهش حاضر نشان داد که حمایت اجتماعی صرفاً با «بودن» افراد حمایت‌گر ایجاد نمی‌شود، بلکه با کیفیت رابطه، شیوه پاسخ، شنیده شدن و کاهش ترس از قضاوت شکل می‌گیرد. این نکته اهمیت زیادی دارد؛ زیرا برخی والدین یا معلمان ممکن است با نیت کمک، از زبان مقایسه، تهدید یا فشار بیشتر استفاده کنند و ناخواسته احساس تنهایی تحصیلی دانش‌آموز را افزایش دهند. بنابراین، در مدل پیشنهادی، حمایت اجتماعی باید آموزش داده شود؛ یعنی والدین و معلمان بیاموزند چگونه بدون تحقیر، بدون مقایسه و با حفظ مسئولیت‌پذیری، از دانش‌آموز حمایت کنند.

یافته پنجم پژوهش بر ضرورت طراحی نظام مدرسه‌ای پیشگیرانه تأکید داشت. این یافته با مدل تقاضا-منبع در بافت مدرسه همخوان است؛ زیرا فرسودگی زمانی کاهش می‌یابد که هم تقاضاهای فرساینده مدیریت شوند و هم منابع فردی و اجتماعی افزایش یابند (Salmela-Aro & Upadyaya, ۲۰۱۴). اگر مدرسه فقط به دانش‌آموز بگوید تاب‌آور باشد، اما همزمان حجم تکالیف، رقابت، مقایسه، اضطراب امتحان و بی‌توجهی به سلامت روان را بازتولید کند، مداخله پیشگیرانه ناقص خواهد بود. مرور (Walburg ۲۰۱۴) نیز نشان می‌دهد که فرسودگی در دانش‌آموزان دبیرستانی با عوامل فردی و محیطی درهم‌تنیده است و نیاز به مداخله چندسطحی دارد. بنابراین، مدل حاضر فرسودگی را مسئله‌ای فردی-سازمانی می‌داند. در سطح فردی، مهارت‌های تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری شناختی تقویت می‌شود؛ در سطح رابطه‌ای، حمایت خانواده، معلم و همسالان بازسازی می‌شود؛ و در سطح سازمانی، مدرسه با پایش زود هنگام، ارجاع به مشاور، هماهنگی تکالیف، آموزش معلمان و کاهش فرهنگ مقایسه، بستر پیشگیرانه ایجاد می‌کند. چنین مدلی می‌تواند از تبدیل فشار معمول تحصیلی به فرسودگی مزمن جلوگیری کند.

پژوهش حاضر با وجود ارائه مدلی زمینه‌مند و کاربردی، با چند محدودیت همراه بود. نخست، داده‌ها از مدارس شهر تهران گردآوری شد و ممکن است تجربه دانش‌آموزان در شهرهای کوچک‌تر، مناطق روستایی یا مدارس با بافت فرهنگی و اقتصادی متفاوت، ابعاد دیگری از فرسودگی تحصیلی را آشکار کند. دوم، پژوهش بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تکیه داشت و از مشاهده میدانی، گروه متمرکز یا داده‌های اسنادی استفاده نکرد؛ بنابراین یافته‌ها عمدتاً مبتنی بر روایت مشارکت‌کنندگان است. سوم، با آنکه تلاش شد تنوع نقش‌ها رعایت شود، تعداد

معلمان، مشاوران و مدیران نسبت به دانش‌آموزان کمتر بود. چهارم، نقل‌قول‌ها و روایت‌های دانش‌آموزان ممکن است تحت تأثیر ملاحظات اجتماعی، نگرانی از داوری یا محدودیت در بیان تجربه‌های هیجانی قرار گرفته باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل ارائه‌شده را در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، شامل مدارس دولتی و غیردولتی، مناطق مختلف شهری و گروه‌های سنی متفاوت بررسی کنند. همچنین می‌توان از طرح‌های آمیخته استفاده کرد؛ به این صورت که ابتدا مدل کیفی حاضر به پرسشنامه یا بسته مداخله‌ای تبدیل شود و سپس اثربخشی آن بر کاهش فرسودگی تحصیلی، افزایش تاب‌آوری، بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تقویت حمایت اجتماعی ادراک‌شده آزمون گردد. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند نشان دهد کدام نشانه‌های اولیه، بیشترین قدرت پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی را دارند. افزون بر این، بررسی نقش متغیرهایی مانند کمال‌گرایی، اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی، سبک فرزندپروری و فرهنگ ارزشیابی مدرسه می‌تواند مدل را غنی‌تر کند.

بر اساس یافته‌ها، مدارس باید نظام پایش زودهنگام فرسودگی تحصیلی را طراحی کنند و معلمان را برای شناسایی نشانه‌هایی مانند افت انگیزه، سکوت ناگهانی، کناره‌گیری، بی‌تفاوتی و اضطراب مزمن آموزش دهند. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های مهارت‌آموزی برای دانش‌آموزان با محوریت تاب‌آوری، تنظیم هیجان، مدیریت شکست، انعطاف‌پذیری شناختی و کمک‌خواستن برگزار شود. همچنین لازم است والدین درباره تفاوت حمایت با فشار، پیامدهای مقایسه و اهمیت گفت‌وگوی غیرقضاوتگرانه آموزش ببینند. ایجاد مسیر ارجاع روشن به مشاور مدرسه، تشکیل گروه‌های همیار دانش‌آموزی، هماهنگی معلمان در حجم تکالیف و کاهش تأکید افراطی بر نمره می‌تواند مدرسه را از محیطی صرفاً ارزیاب به محیطی پیشگیرانه و حمایتگر تبدیل کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل پیشگیری از فرسودگی تحصیلی در مدارس بر اساس تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که فرسودگی تحصیلی در تعامل میان فشارهای تحصیلی، تفسیرهای شناختی ناکارآمد، ضعف مهارت‌های مقابله‌ای، احساس تنهایی و فقدان پاسخ مدرسه‌ای زودهنگام شکل می‌گیرد. مدل نهایی پژوهش، پیشگیری را فرایندی چندسطحی می‌داند که از پایش زودهنگام آغاز می‌شود، با آموزش تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری شناختی ادامه می‌یابد، از طریق تقویت حمایت اجتماعی ادراک‌شده تثبیت می‌شود و در نهایت با اصلاح سیاست‌ها و فرهنگ مدرسه‌ای پایدار می‌گردد. بر این اساس، پیشگیری از فرسودگی تحصیلی نباید صرفاً به توصیه‌های فردی محدود شود، بلکه باید به بخشی از مأموریت تربیتی، مشاوره‌ای و سازمانی مدرسه تبدیل گردد.

از تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش باری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

فهرست منابع

- 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- 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>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research: A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2