

مدل علی فرسودگی تحصیلی بر اساس شایستگی هیجانی- اجتماعی و حمایت تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان سازی در دانش آموزان در فرایند آموزش مجازی دوران قرنطینه خانگی ناشی از پاندمی کرونا

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۸

خلاصه

مقدمه

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی تحصیلی در رابطه بین فرسودگی تحصیلی با شایستگی هیجانی- اجتماعی و حمایت تحصیلی در فرایند آموزش مجازی در جریان قرنطینه خانگی ناشی از پاندمی کرونا بود.

روش کار: به این منظور نمونه‌ای به حجم ۳۴۳ نفر از جامعه آماری دختران نوجوانان مدارس متوسطه دوم شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند انتخاب شدند. برای نمونه گیری، از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردید. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی ماسلاش، خود ناتوان سازی تحصیلی، استاندارد شایستگی هیجانی- اجتماعی زو و جی و حمایت تحصیلی ساندز و پلانک جمع آوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق روش مدل پابی معادلات ساختاری انجام گرفت و جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه در مدل ساختاری از روش بوت استرپ استفاده شد.

نتایج: یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که اثر استاندارد مسیر مستقیم شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی ($\beta = -.097, p > .05$) و حمایت‌های تحصیلی ($\beta = -.017, p > .05$) بر فرسودگی تحصیلی معنادار نبود، اما اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی ($\beta = -.028, p < .05$) و حمایت‌های تحصیلی ($\beta = -.056, p < .05$) با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی معنادار بود. اثر کل متغیرهای شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی ($\beta = -.126, p > .05$) و حمایت‌های تحصیلی ($\beta = -.073, p > .05$) بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار نگردید.

نتیجه گیری: در نتیجه مدل آزمون شده، مدلی مطلوب برای تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی و حمایت‌های تحصیلی با میانجیگری خودناتوان سازی تحصیلی در دختران نوجوان می‌باشد. نتایج این پژوهش می‌تواند مورد استفاده مشاوران و روان شناسان تربیتی قرار گیرد.

کلمات کلیدی: فرسودگی تحصیلی، خودناتوان سازی تحصیلی، شایستگی هیجانی- اجتماعی، حمایت تحصیلی، آموزش مجازی، قرنطینه خانگی، پاندمی کرونا

پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

نسیم السادات آقامیری^۱

مهشید ایزدی^{۲*}

افسانه قنبری پناه^۳

مژگان مردانی راد^۴

^۱ دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران

مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی

دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی،

دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۴ استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی،

دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Email:

Dr.izadi.mahshid1452@gmail.com

مقدمه

قرنطینه ناشی از شیوع ویروس کووید - ۱۹، مفهوم سنتی مدرسه را متحول نموده و فرایند آموزش مجازی در مقاطعی از دوره بحران، گاهی حتی به کارکرد اصلی مدرسه تبدیل شده است. اما معلمان و دانش آموزان همان آدم‌های قبل هستند که بدون آمادگی قبلی وارد این فرایند آموزش مجازی شده اند و یکی از مسایلی که ممکن است گریبانگیر دانش آموزان شود موضوع فرسودگی تحصیلی است.

لیتر، باکر و ماسلاش (۲۰۱۴) معتقدند فرسودگی عارضه‌ای است که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می کند و افراد را در مارپیچی نزولی قرار می دهد که بهبود آن دشوار است (۱). برسو، سالانوا و شوفلی (۲۰۰۷) متذکر می شوند که امروزه بررسی فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت های آموزشی نیز گسترش پیدا کرده است که البته از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی یاد می شود (۲). نوامی (۲۰۰۹) نشان داد که برای برخی از دانش آموزان فعالیت های تحصیلی مانند آزمون ها، کارهای عملی، ارائه مطالب حجیم و دشوار منجر به فرسودگی تحصیلی شده و افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس های درسی، مشارکت نکردن در فعالیت های کلاسی، احساس بی معنایی در فعالیت های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می کنند (۱). کوپر^۴ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند که فرسودگی منجر به پیامدهای روانشناختی منفی مانند پریشانی های هیجانی و عاطفه منفی، خشونت، اضطراب، افسردگی و خودکنترلی پایین در دانش آموزان می شود (۳). همچنین نیومن^۵ (۱۹۹۰) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان، بنا به دلایلی مختلف، یکی از عرصه های مهم پژوهشی در مدارس است. دلیل نخست این است که فرسودگی تحصیلی می تواند کلید مهم درک رفتارهای

مختلف دانش آموزان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانش آموزان را با مدارس خود تحت تأثیر قرار می دهد و سوم این که فرسودگی تحصیلی می تواند شوق و اشتیاق دانش آموزان را به ادامه تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد. از آنجا که یادگیری فراگیران، عمدتاً به وسیله عملکرد تحصیلی آنها سنجش می شود؛ شناسایی متغیر فرسودگی تحصیلی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی فراگیران، از کارهای مهم مشاوران و روان شناسان تربیتی است تا در جهت کنترل فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با هدف بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری آنها اقدام شود (۴). فرسودگی تحصیلی تحت تأثیر عواملی مختلفی رخ می دهد. عواملی مانند خودناتوان سازی تحصیلی، شایستگی های هیجانی - اجتماعی و حمایت های تحصیلی. از نظر شوینگر^۶ (۲۰۱۳) مفهوم خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان یک آسیب روان شناختی شایع و بزرگترین مانع در مقابله با احساس خودکارآمدی در میان فراگیران نظام های آموزشی، توجه محققان روان شناسی تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. همچنین گفته شده خودناتوان سازی نوعی اسناد علی توأم با رفتارها یا مکانیزم های دفاعی است و در واقع شامل هر نوع کنش یا انتخابی است که امکان اسناد شکست به بیرون و اسناد موفقیت به درون را برای فرد فراهم می آورد. خودناتوان سازی را نباید با اسناد اشتباه گرفت. تبیین علت علی عملکرد به دنبال موفقیت و شکست، اسناد است؛ در حالی که فراهم آوردن بهانه ای برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده یک راهبرد خودناتوان سازی است (۵). بنابراین خودناتوان سازی ممکن است در هر موقعیتی که توانایی فرد مورد تهدید قرار می گیرد، اتفاق بیفتد. مدارس و کلاس های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان سازی فراهم می آورند. در چنین محیط های تحصیلی، دانش آموزان و دانشجویان همواره با

4. Cooper, A. N.

5. Neuman, Y.

6. Schwinger, M.

1. Leiter, Bakker & Maslach

2. Bresno, Salanova & Schoufeli

3. Noami

موقعیت هایی مواجه اند که توانایی و هوش آنها را در معرض قضاوت دیگران قرار می دهد. نتایج تحقیقات نشان داده اند که خودناتوان سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خود نظم دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی استفاده می شود همچنین بین خودناتوان سازی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی بالایی مشاهده شده است (گارسیا، ۱۹۹۵؛ گادبویس و استورگن، ۲۰۱۱؛ مومانی و میسیگو، ۲۰۱۰، به نقل از ۶). ریکرت، مراس و ویتکو (۲۰۱۴) به این نکته اشاره دارند که خود ناتوان سازی از دو طریق می تواند ظاهر شود: اول - خود ناتوان سازی رفتاری: ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است (۷)، دوم - خود ناتوان سازی ادعاشده: بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی شود. مقصود نهایی هر دو مورد توجه و بهانه تراشی است. شکل های مختلف خود ناتوان سازی رفتاری عبارتند از: استفاده از الکل یا مواد، طفره رفتن یا به تعویق انداختن کارها، خودداری عمدی از تلاش و امتناع از انجام وظایف تحصیلی، تظاهر به تلاش نکردن و رفتار از هم گسیخته. افراد برای اقدام به خود ناتوان سازی به طور مستقیم در کارشان اختلالی ایجاد نمی کنند، بلکه از طریق یک عامل واسطه، موقعیت خود را طوری بروز می دهند که توجه کننده باشد. یکی از اینها ترند ابراز اختلالی است که هیچ کنترلی روی آن نداشته باشیم (آینک، هرت، هندریکس و گالانته، ۲۰۱۷، به نقل از ۷).

از سوی دیگر، نتایج تحقیقات نشان می دهند که دانش آموزان دارای شایستگی هیجانی- اجتماعی در مدرسه بهتر عمل می کنند، حتی در سطوح بالاتر، در زندگی بزرگسالی عملکرد بهتری نسبت به دانش آموزانی که از شایستگی هیجانی- اجتماعی برخوردار نیستند نشان می دهند (۸). در سالهای اخیر یادگیری هیجانی- اجتماعی در زمره یکی از

مؤلفه های مهم آموزش و پرورش مورد توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت و محققان قرار گرفته است. یادگیری هیجانی- اجتماعی فرآیندی است که کودکان و نوجوانان دانش و مهارت مورد نیاز جهت کار کردن در اجتماعات مختلف را کسب می کنند. شایستگی هیجانی- اجتماعی برگرفته از یادگیری هیجانی- اجتماعی بر این باور است که یادگیرندگان توانایی خود نظارتی بر رفتارهایشان از طریق یادگیری رادارند (۹ و ۱۰). به نظر می رسد توافق کمی در مورد شایستگی هیجانی- اجتماعی وجود دارد. عدم توافق در تعریف شایستگی هیجانی- اجتماعی به دلیل اصطلاحات متعددی، مانند هوش هیجانی- اجتماعی، سواد هیجانی (پارک، هادن و گودمن، ۲۰۱۶، به نقل از ۱۱) و شایستگی هیجانی- اجتماعی (۱۲) هست که در این زمینه به کاررفته است (۱۱). در مدل همکاری آموزشی، یادگیری هیجانی- اجتماعی (۲۰۱۷) که یک مدل ترکیبی و جامع است (۱۳) جنبه های اصلی شایستگی هیجانی عبارتند از: خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم گیری مسئولانه است (منتز، بیر، یانگ و هریس، ۲۰۱۸، به نقل از ۱۱). خود آگاهی شامل مهارت های شناخت، شناسایی نکات قوت و ضعف خود و اینکه چگونه این نکات بر روی عملکرد فرد تأثیر می گذارند. این نکات توانایی شناختی هستند که گاهی مهم در رشد فرد محسوب می شوند. دانش آموزانی که از نکات قوت و ضعف هیجان های خود آگاهی دارند، احتمال بیشتری می رود حالت های هیجانی خود را تشخیص دهند؛ و از علت هیجان های خود اطلاع داشته باشند. چنانچه دانش آموزان به طور فراشناختی آگاهی از هیجان های خود داشته باشند، احتمال بیشتری می رود که بر روی هیجان های خود، کنترل داشته باشند و در نتیجه مسئولیت تصمیم گیری در زندگی را بر عهده می گیرند. خود مدیریتی، توانایی مدیریت انگیزه ها و هیجان های فردی است.

5. Eyink, Hirt, Hendrix & Galante

6. Park, Hadden & Goodman

7. OECD

8. Mantz, Bear, Yang & Harris.

1. Garcia

2. Gadbois & Sturgeon

3. Momanyi & Misigo

4. Rickert, Meras & Witkow

گیری در وظایف حرفه ای وجود دارد. تصمیم گیری مسئولانه نیازمند آموزش سبک‌های تصمیم گیری است، به نحوی که احساس مسئولیت اجتماعی نسبت به دیگران ایجاد شود (۱۱).

متغیر حمایت تحصیلی نیز از عوامل بازدارنده فرسودگی تحصیلی محسوب می‌شود. وجود منابع حمایتی مختلف، (معلم، دوستان، پدر و مادر) و تنوع گونه‌های مختلف حمایت تحصیلی (عاطفی، ابزاری و شناختی)، از یک سو موجب پیچیدگی موضوع و از سوی دیگر، موجب جذابیت مفهوم حمایت تحصیلی و نقش آن در فرایند یادگیری و آموزش می‌گردد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد، افرادی که از حمایت‌های مثبت اجتماعی برخوردار بوده‌اند، از عملکرد تحصیلی مناسبی نیز برخوردار هستند (۱۵). در همین راستا، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، هنگامی که معلم با دانش آموزان ارتباط مثبتی برقرار می‌کند و در جریان آموزش به آنها بازخوردهای روشن و تشویق کننده ارائه می‌دهد، دانش آموزان نیز از خود رفتار جامعه پسندانه تری بروز داده و در انجام تکالیف از خود انگیزه ی بیشتری نشان می‌دهند (۱۶) و (۱۷). وینتزل، بری و کالدول (۲۰۰۴) نیز در مطالعه ی خود، به اهمیت و نقش حمایت‌های اجتماعی معلم در افزایش رغبت دانش آموزان به فعالیت‌های گروهی و برقراری روابط صمیمانه تأکید دارند (۱۸). موضوع حمایت تحصیلی دانش آموزان تنها با فعالیت‌های معلم در کلاس مرتبط نمی‌باشد، بلکه گروه همسالان و هر یک از والدین نیز نقشی تعیین کننده در ابراز حمایت تحصیلی از دانش آموزان بر عهده دارند (۱۹). به این ترتیب برای حمایت تحصیلی منابع مختلفی وجود دارد. از سوی دیگر برخی از پژوهش‌ها نیز به تفاوت جنسیتی در ادراک حمایت تحصیلی اشاره دارند. این دسته از تحقیق‌ها نشان دهنده ی تفاوت ادراک حمایت اجتماعی پسران و دختران از فرهنگی به فرهنگی دیگر است (لوگان و جانستون، ۲۰۰۹؛ چاتورودی، ۲۰۰۹، به نقل از ۲۰).

خودتنظیمی هیجان‌های فردی برای داشتن ارتباطات نزدیک، موفقیت در حرفه و حفظ سلامت جسمی اهمیت دارد. شواهد تجربی نشان می‌دهند دانش آموزانی که توانایی مدیریت هیجان‌های خود را دارند، در موقعیت هایی با درجه هیجان پذیری بالا، در رابطه با همتایان خود موفق تر عمل می‌کنند. در مقابل، دانش آموزان با تحریک پذیری هیجانی زیاد بدون مهارت کنترل هیجان، اغلب رفتارهای اجتماعی نامناسب از خود بروز می‌دهند و در معرض خطر بیشتری قرار دارند. دانش آموزانی که نمی‌توانند هیجان‌های خود را کنترل نمایند، در مدرسه احتمال کمتری می‌رود که خوب فکر کنند و عملکرد خوبی داشته باشند (۱۴). آگاهی اجتماعی، توانایی خواندن علایم دیگران و درک و پاسخ مناسب به احساسات آنان، ارتباط نزدیک توأم با همدلی، توانایی به اشتراک گذاردن حالت هیجانی خود با دیگران است. همدلی توأم با توانایی درک دیدگاه دیگری، در تفسیر افکار و احساسات، نشان دادن آگاهی از حساسیت مسائل پیچیده و تلاش برای روشن کردن ابهامات، منجر به عملکرد هماهنگ بین افراد می‌گردد. مدیریت رابطه: مجموعه پژوهش‌ها اذعان دارند که همتایان نقش مهمی در درگیری تحصیلی دارند. مطالعات نشان می‌دهند افرادی که از جانب همتایان طرد شده‌اند، کسانی که تنهایی و انزوای اجتماعی بیشتری تجربه می‌کنند و کمتر از همتایان تأثیر پذیرفته‌اند، احتمال بیشتری می‌رود که در فعالیت‌های آموزشی درگیر نشوند و ترک تحصیل نمایند. نکته مهم و قابل توجه این است که رابطه با همتایان عاملی است که به طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. تصمیم گیری مسئولانه نیز به توانایی اطلاق می‌شود که فرد اخلاق، ایمنی و عوامل اجتماعی را در هنگام تصمیم گیری در نظر می‌گیرد. چنین افرادی، در موقعیت‌های آموزشی و اجتماعی مسئولیت پذیر هستند و در بهزیستی آموزشگاه و اجتماع خود سهیم می‌گردند. ارتباط معنی داری بین فراشناخت و سبک‌های تصمیم گیری و نحوه تصمیم

3. Chaturvedi

1. Wentzel, K. R., Barry, C. & Caldwell, K.

2. Logan & Johnston.

این پژوهش با توجه به شکاف پژوهشی موجود در خصوص روابط متغیرهای ذکر شده، در پی ارایه یک مدل ساختاری است که رابطه فرسودگی تحصیلی را با متغیرهای شایستگی هیجانی - اجتماعی و حمایت تحصیلی با میانجیگری عامل خودناتوان سازی تحصیلی توضیح دهد. لذا در این پژوهش، مسئله مورد بررسی عبارت است از اینکه مدل علی فرسودگی تحصیلی براساس شایستگی هیجانی - اجتماعی و حمایت تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان سازی در فرایند آموزش مجازی دوران قرنطینه چگونه است؟

به این ترتیب، اهداف اصلی پژوهش عبارت بودند از: (۱) تعیین برآزش مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه و (۲) تعیین برآزش مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی و حمایت تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان سازی تحصیلی در دختران نوجوان دانش آموز. همچنین اهداف فرعی شامل این موارد بود: تعیین اثر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی، تعیین اثر حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی، تعیین اثر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی با نقش میانجی خودناتوان سازی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی و تعیین اثر حمایت تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان سازی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی.

روش کار

روش پژوهش حاضر، مدل یابی علی و از نوع بنیادی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه ی دختران دانش آموز مدارس متوسطه دوم شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از نوع معادله یابی ساختاری است، جهت برآورد حجم نمونه جهت برآورد حجم نمونه کافی از فرمول زیر استفاده گردید (۲۱):

$$n = NZ^2 \alpha S^2 / D^2 + Z^2 \alpha S^2$$

مطابق این شیوه تعداد ۳۴۳ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید. روش نمونه گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. بدین صورت که از میان مناطق بیست و دوگانه آموزش و پرورش شهر تهران، ۵ منطقه به تصادف انتخاب شدند، سپس در هر منطقه ۳ مدرسه دخترانه و در هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب گردیده و پرسشنامه‌ها در اختیار نوجوانان قرار گرفت، آن گاه همه پرسشنامه‌ها در این مدارس توزیع و جمع آوری شد. بعد از حذف پرسشنامه های ناقص و نیز حذف داده های پرت، نمونه مورد نظر پژوهش مبنای تحلیل قرار گرفت. فراوانی پایه کلاسی گروه نمونه در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱ - فراوانی پایه کلاسی پاسخ دهندگان

درصد	فراوانی	پایه کلاسی
20.7	71	کلاس دهم
41.4	142	کلاس یازدهم
37.9	130	کلاس دوازدهم
100.0	343	مجموع

۱۵ گویه است که در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه نمره گذاری می‌گردد. در این پرسشنامه در نهایت سه زیرمقیاس به دست می‌آید که عبارتند از: خستگی

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

۱- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ما سلاش (۲۰۰۲): این پرسشنامه که توسط شائوفلی و همکاران ساخته شد دارای

1. Maslach Burnout Inventory (MBI)

پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه استاندارد شایستگی هیجانی- اجتماعی (۲۰۱۲)^۳: این پرسشنامه به منظور سنجش شایستگی هیجانی- اجتماعی در دانش آموزان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ سوال و شامل ۵ مولفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم گیری مسئولانه می باشد. توزیع سوالات پرسشنامه به صورت پنج پرسش برای هر مولفه می باشد. این پرسشنامه، بر درجه بندی شش گانه لیکرت صورت بندی شده است: کاملاً موافق (۶)؛ موافق (۵)؛ تاحدی موافقم (۴)؛ مخالفم (۳)؛ تا حدی مخالف (۲)؛ کاملاً مخالف (۱). دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۱۵۰ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش آموزان خواهد بود و بالعکس. برای تحلیل (تفسیر) بر اساس دامنه نمرات زیر قضاوت انجام می شود: نمره بین ۲۵ تا ۵۰: میزان شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش آموزان در حد پایینی می باشد. نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰: میزان شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش آموزان در حد متوسطی می باشد. نمره بالاتر از ۱۰۰: میزان شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش آموزان در حد بالایی می باشد.

در پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۴)؛ به نقل از (۱۱) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۴) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. ضرایب پایایی (الفای کرونباخ) زیرمقیاس های پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی عبارتند از: خود آگاهی (۰/۷۸)، آگاهی اجتماعی (۰/۷۹)، خود مدیریتی (۰/۸۰)، مدیریت رابطه (۰/۷۹)، تصمیم گیری مسئولانه (۰/۷۷) و کل مقیاس (۰/۸۷).

هیجانی یا تحصیلی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و فقدان کارآیی یا ناکارآمدی (۶ گویه). نمره بالاتر به معنی داشتن فرسودگی تحصیلی بیشتر است. شائوفلی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ بررسی کرده اند. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس خستگی هیجانی یا تحصیلی ۰/۸۲، بدبینی ۰/۷۰ و فقدان کارآیی یا ناکارآمدی ۰/۷۵ به دست آمد (۲۲). در چندین مطالعه دیگر در ایران نیز روایی و پایایی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال در مطالعه هاشمی شیخ شبانی و همکاران (۲) روایی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی بررسی شد و نتایج حاکی از این بود که این پرسشنامه همان سه زیرمقیاس ذکر شده را دارا می باشد. همچنین آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ و تنصیف کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد. آلفای کرونباخ و تنصیف زیرمقیاس ها نیز به ترتیب به صورت زیر است: خستگی هیجانی یا تحصیلی: (۰/۷۸) و (۰/۸۲)؛ بدبینی: (۰/۸۲) و (۰/۷۲)؛ فقدان کارآیی یا ناکارآمدی: (۰/۶۸) و (۰/۶۶).

۲- پرسشنامه خود ناتوان سازی تحصیلی (۲۰۱۰): این پرسشنامه که توسط شوینگر و استینسمر پلستر ساخته شده دارای ۷ گویه است با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) که دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. پرسشنامه تک مولفه ای است. برای تفسیر نتایج بر اساس دامنه نمرات زیر قضاوت می شود (۲۳): نمره بین ۷ تا ۱۶ (میزان خود ناتوان سازی تحصیلی در حد پایینی می باشد)؛ نمره بین ۱۶ تا ۳۲ (میزان خود ناتوان سازی تحصیلی در حد متوسطی می باشد)؛ نمره بالاتر از ۳۲ (میزان خود ناتوان سازی تحصیلی در حد بالایی می باشد). در پژوهش تابع بردبار و رستگار (۲۴) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است و پایایی

۳. social emotional competence questionnaire (SECQ)

۱. Academic Self-Handicapping Scale (ASHS)

۲. Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J.

۴- پرسشنامه حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت^۱ (۲۰۰۵): مقیاس حمایت تحصیلی از ۲۴ گویه و ۴ خرده مقیاس شامل حمایت تحصیلی از سوی همسال (۶ سوال)، حمایت تحصیلی از سوی پدر (۶ سوال)، حمایت تحصیلی از سوی مادر (۶ سوال) و حمایت تحصیلی از سوی معلم (۶ سوال) تشکیل شده است که به منظور ارزیابی حمایت تحصیلی بکار می‌رود. از میان مقیاس‌های مختلف حمایت تحصیلی، مقیاس حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، به دلیل تعداد سوال‌های مناسب (۲۴ سوال)، ملاحظه‌ی منابع حمایتی و تفکیک نقش حمایتی پدر و مادر در حمایت تحصیلی دانش‌آموزان جهت استفاده‌ی محققان، ابزار مناسب‌تری به نظر می‌آید. سوال‌های این مقیاس به ارزیابی میزان حمایت تحصیلی از سوی چهار منبع؛ معلم، همسالان، پدر و مادر می‌پردازد (در این مقیاس، برای ارزیابی حمایت تحصیلی در هر منبع شش سوال در نظر گرفته شده است). نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۴ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. برای تحلیل (تفسیر) بر اساس دامنه نمرات زیر قضاوت می‌شود: نمره بین ۲۴ تا ۳۶: حس انسجام پایین است. نمره بین ۳۶ تا ۶۰: حس انسجام متوسط است. نمره بالاتر از ۶۰: حس انسجام بالا است (۱۹). ساندز و پلانکت (۱۹)، همسانی درونی خرده مقیاس‌های این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ی ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند. این محققان همچنین رابطه‌ی معناداری را بین نمرات عوامل استخراج شده از مقیاس حمایت خانواده با مقیاس حمایت اجتماعی گزارش می‌دهند. همچنین نتایج مطالعه‌ی آنها حاکی از همبستگی مثبت میان نمره‌ی ابعاد مختلف مقیاس حمایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی است (۲۰). در پژوهش سامانی و جعفری (۱۰)، به منظور بررسی همسانی درونی هر یک از عوامل استخراج شده از مقیاس حمایت تحصیلی، به محاسبه‌ی ضریب آلفا برای هر یک از عوامل استخراجی

اقدام گردید. علاوه بر این، به منظور بررسی پایایی عوامل موجود در مقیاس حمایت تحصیلی، از روش بازآزمایی با فاصله‌ی یک هفته استفاده شد (N=۳۰). ضریب آلفا و بازآزمایی برای عوامل مقیاس حمایت تحصیلی به ترتیب عبارتند از: مادر (۰/۸۶) و (۰/۷۸)، پدر (۰/۸۵) و (۰/۷۳)، معلم (۰/۸۵) و (۰/۷۳)، همسالان (۰/۷۶) و (۰/۶۴). به منظور بررسی روایی همگرایی مقیاس حمایت تحصیلی، ضریب همبستگی عملکرد تحصیلی (معدل کل) با نمرات مربوط به حمایت تحصیلی از سوی مادر، پدر، معلم، همسالان و نمره‌ی کل بدست آمد که به ترتیب برابر با ۰/۴۹، ۰/۴۴، ۰/۴۸، ۰/۲۳ و ۰/۴۹ بود که تمام ضرایب در سطح $P < 0.05$ معنادار بود. در خصوص ساختار عاملی مقیاس حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) نیز، نتایج تحلیل عامل به شیوه‌ی مولفه‌های اصلی، حاکی از روایی سازه‌ی این مقیاس بود. تبیین بیش از ۵۷ درصد از واریانس مقیاس به وسیله‌ی عوامل استخراج شده، قابلیت شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت و همچنین بارهای عاملی بیش از ۰/۴۰ سوال‌ها در هر چهار عامل، کفایت روایی سازه برای مقیاس تحصیلی ساندز و پلانکت را جهت استفاده در ایران تأیید نمود. در خصوص همبستگی نمره‌ی عوامل و نمره‌ی کل مقیاس حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، همبستگی نمره‌ی عوامل با یکدیگر کوچک‌تر از ضرایب همبستگی عوامل با نمره‌ی کل مقیاس است. لازم به ذکر است که میانگین ضریب همبستگی عوامل با هم برابر با ۰/۲۸ و میانگین ضریب همبستگی نمره‌ی عوامل با نمره‌ی کل برابر با ۰/۶۸ بود. در همین راستا، ضریب همبستگی متوسط و مثبت عوامل موجود در مقیاس حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) با عملکرد تحصیلی (معدل تحصیلی)، از روایی همگرایی این مقیاس حکایت دارد (۲۰). هنجاریابی: گروه نمونه‌ی مورد مطالعه در پژوهش سامانی و جعفری (۲۰)، شامل ۲۵۴ دانش‌آموز دبیرستانی ۱۵ تا ۱۸ ساله بود که شامل ۱۶۴ پسر و ۹۰

1. Sands & Plunkett Academic Support

خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. لازم به ذکر است که در این مدل، متغیرهای برونزاد مکنون شایستگی های هیجانی-اجتماعی (با پنج مولفه خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم گیری مسولانه) و حمایت تحصیلی (با چهار مولفه حمایت دوستان، حمایت پدر، حمایت مادر و حمایت معلم) و همچنین متغیر ناتوان سازی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در مدل حضور دارند و رابطه آنها با فرسودگی تحصیلی (با سه مولفه فقدان کارایی، بدبینی، خستگی هیجانی) به عنوان یک متغیر درونزاد در مدل مورد بررسی قرار گرفتند.

در مدل ساختاری شماره ۱ رابطه بین متغیرها را نشان داده است. نتایج مقیاس های آماری از شاخص های برازش در مدل (GOF) نشان داد، $\chi^2(df=61)=106,008$, $\chi^2/df = 1,738$, $NFI = .902$, $CFI = .921$, $IFI = .924$, $RMSEA = .046$ که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. بنابراین چنین نتیجه گیری می شود که مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای شایستگی های هیجانی-اجتماعی و حمایت تحصیلی با نقش خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان در آموزش مجازی دوران کرونا از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج شاخص های برازش مدل فوق در جدول ۲ شماره نشان داده شده است.

دختر به ترتیب با میانگین سنی ۱۶ و ۱۵/۵ سال و انحراف معیار سنی ۰/۵۸ و ۰/۸۵ بود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها : برای دستیابی به هدف پژوهش، داده ها پس از گردآوری با استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری با نرم افزارهای اس پی اس و آموست مورد تحلیل قرار گرفتند. جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در مدل ساختاری از روش بوت استرپ استفاده شد.

نتایج

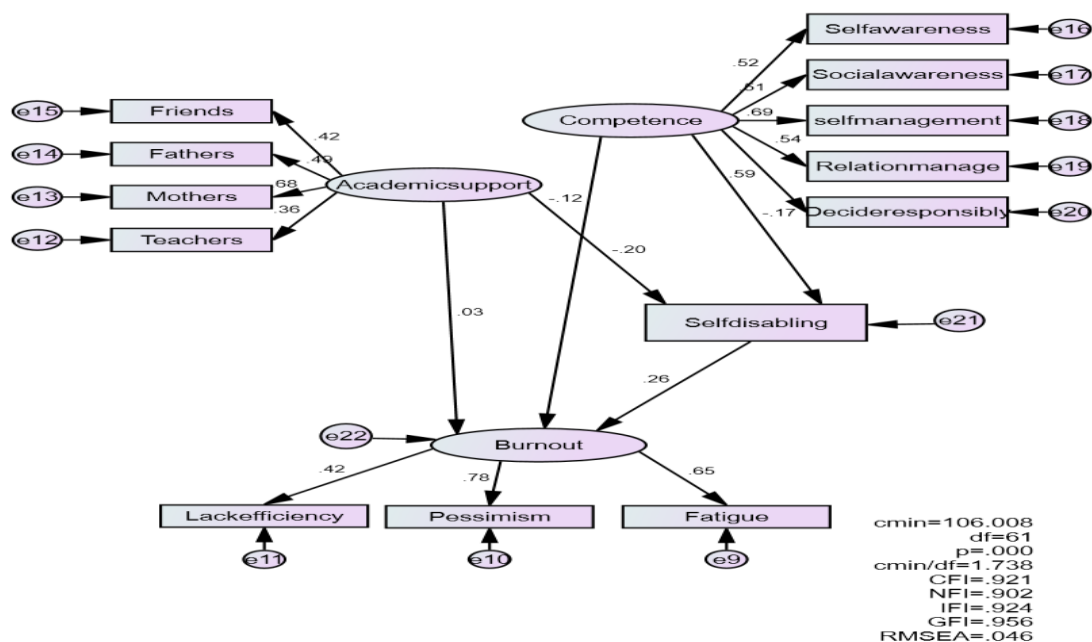
مدل های اندازه گیری پرسشنامه ۲۵ گویه ای شایستگی هیجانی اجتماعی، پرسشنامه ۲۴ گویه ای حمایت تحصیلی، پرسشنامه هفت گویه ای خود ناتوان سازی تحصیلی و پرسشنامه ۱۵ گویه ای فرسودگی تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج اولیه نشان دهنده عدم برازندگی مناسب برخی شاخص ها در هریک از مدل های اندازه گیری بود. بنابراین مدل های مفروضه نیاز به برخی اصلاحات داشتند که با اضافه کردن کواریانس بین برخی از خطاها در این مدل ها، این اصلاحات انجام و در نتیجه مدل ها از برازش قابل قبولی برخوردار گردید.

مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس شایستگی های هیجانی-اجتماعی و حمایت تحصیلی با نقش

جدول ۲- شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری

X2	df	p	χ^2/df	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
106,008	۶۱	.001	1,738	.956	.902	.924	.921	.046

مدل ساختاری شماره ۱ در خصوص رابطه بین متغیرها به صورت زیر بود:



مدل ۱- مدل ساختاری حمایت تحصیلی و شایستگی هیجانی- اجتماعی با فرسودگی تحصیلی

داشته باشد، اما بصورت غیر مستقیم با نقش میانجی خود ناتوان سازی توانست بر فرسودگی تحصیلی در گروه مورد مطالعه تاثیر داشته باشد.

همانگونه که یافته‌های جدول ۳ نشان داد، همچنین اثر استاندارد مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نگردید ($\beta = .028, p > .05$)، اما اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی ($\beta = .052, p < .05$) معنادار بود. همچنین اثر کل متغیر حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار نگردید. ($\beta = .024, p > .05$) به عبارت دیگر اگر چه متغیر حمایت تحصیلی به صورت مستقیم نتوانست اثری بر متغیر فرسودگی تحصیلی داشته باشد، اما بصورت غیر مستقیم با نقش میانجی خود ناتوان سازی توانست بر فرسودگی تحصیلی در گروه مورد مطالعه تاثیر داشته باشد.

همانگونه که یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر استاندارد مسیر مستقیم شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نگردید ($\beta = -.123, p > .05$). همچنین جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیر شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی در مدل ساختاری از روش بوت استرپ استفاده شد. بوت استرپ روشی جهت بررسی اثر روش‌های غیر مستقیم متغیرهای مورد مطالعه است که از طریق نمونه گیری مجدد به برآورد خطاهای استاندارد می‌پردازد. نتایج بدست آمده نشان داد، اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی ($\beta = -.045, p < .05$) در گروه مورد مطالعه معنادار گردید. همچنین اثر کل متغیر شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار نگردید ($\beta = -.168, p > .05$). به عبارت دیگر اگر چه متغیر شایستگی تحصیلی- اجتماعی به صورت مستقیم نتوانست اثری بر متغیر فرسودگی تحصیلی

1. Bootstrapping

جدول ۳- اثر کامل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها

متغیر برونزاد	میانجی	متغیر درونزاد	اثر مستقیم (P)	اثر غیر مستقیم (P)	اثر کامل (P)
شایستگی هیجانی	<---	خود ناتوان سازی	<---	فرسودگی تحصیلی	-0.168(.055)
حمایت تحصیلی	<---	خود ناتوان سازی	<---	فرسودگی تحصیلی	-0.024(.684)

بحث

بر اساس یافته‌های آماری، اثر ضریب مسیر استاندارد مستقیم شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نبود. این یافته بیانگر آن است که متغیر شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی قدرت تبیین نمرات استاندارد فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را نداشت.

این یافته با یافته‌های ساهین و کوبان (۲۰۲۰)؛ بی بی، وانگ، غفاری، خالد، اقبال (۲۰۱۹)؛ وینتر (۲۰۱۹)؛ دیویدسون و همکاران (۲۰۱۷)؛ دمتروچ، دارک، استلی و ویزبرگ (۲۰۱۷)؛ زینس (۲۰۰۴)؛ ویلسون، کاتفردسون و ناجاکا (۲۰۰۱)؛ مرادی زاده، پیرانی و فقیهی (۱۳۹۷)؛ قدم پور، یوسف وند و رجبی (۱۳۹۷)؛ فغانپور، نورکجوری و سیدان (۱۳۹۷)؛ اعراییان و ابوالمعالی (۱۳۹۷)، نعمت طاوسی و قهری صارمی (۱۳۹۶)؛ سیدصالحی و فرخی (۱۳۹۶)؛ رحمتی و محمندی (۱۳۹۶)؛ جمالی، کیامنش و باقری (۱۳۹۶)؛ (۱۳۹۶)؛ شهبازیان و حسنی (۱۳۹۶)؛ میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو (۱۳۹۳)؛ همسو نبود (۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۱۴، ۱۰، ۹، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۷، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶). ولی با یافته‌های پژوهش ناطق پور و صلیبی (۱۳۹۶) همسو بود (۳۷).

کاهش روابط و تعاملات اجتماعی رو در رو، فراوانی بیشتر ابراز هیجان منفی، افزایش انزوای فردی و اجتماعی نوجوانان به ویژه از گروه همسالان در شرایط قرنطینه خانگی ناشی از کووید - ۱۹، ممکن است شایستگی‌های هیجانی-

اجتماعی فرد را (متنز، بیر، یانگ و هریس، ۲۰۱۸، به نقل از ۸) هم در سطح درون فردی شامل مهارت‌های درک و تنظیم هیجان‌های فردی و هم در سطح برون فردی شامل درک هیجان‌های دیگران و همچنین تصمیم‌گیری مسئولانه، دچار چالش کند؛ لیکن به شکل تناقض آمیزی، از یک سو، احتمالاً به دلیل درگیری شخصی نوجوان در فرایند آموزش مجازی و گسست از فرایند رقابت‌های کلاسی دوران آموزش‌های حضوری، این شایستگی‌ها بر مولفه‌های فرسودگی تحصیلی یعنی فقدان کارایی، بدبینی و خستگی هیجانی اثر مستقیمی ندارند؛ از سوی دیگر، در شرایط قرنطینه، احتمالاً حضور نوجوانان در فضای مجازی و اشتغال به سرگرمی‌های مجازی نیز خود باعث می‌گردد مقوله فرسودگی در بافت زندگی تحصیلی آنها موضوعیت چندانی نداشته باشد. به عبارت دیگر، فرایند آموزش مجازی، و تبعات آن در جهت ایجاد راه‌گریز از ارزشیابی‌های سختگیرانه حضوری و نیز انزوای قرنطینه در کنار اشتغال و سرگرمی‌های مجازی، می‌تواند سبب شوند مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی یعنی خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه نسبتی با کارایی، بدبینی و خستگی هیجانی تحصیلی نداشته باشند.

بر اساس یافته‌های آماری، اثر ضریب مسیر استاندارد مستقیم حمایت‌های تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نبود. این

3. Vinter, K.

1. Şahin, F., & Çoban, Ö.

2. Bibi, S., Wang, Z., Ghaffari, A. S., Khalid, A., & Iqbal, Z.

بر اساس یافته‌های آماری، اثر استاندارد مسیر مستقیم شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نگردید، اما اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی معنادار بود. در تحلیل نهایی، اثر کل متغیر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار نبود.

این یافته با یافته‌های ساهین و کوبان (۲۰۲۰)؛ بی بی، وانگ، غفاری، خالد، اقبال (۲۰۱۹)؛ وینتر (۲۰۱۹)؛ توپال، ساکا، سینار^۲ (۲۰۱۸)؛ جیانگ و کلیتمن^۳ (۲۰۱۵)؛ استوارت و جورج واکر^۴ (۲۰۱۴)؛ شوینگر و استینس می-یر - پلستر (۲۰۱۱)؛ کودویل، گرنیگون و گینیس^۵ (۲۰۱۱)؛ اعرابیان و ابوالمعالی (۱۳۹۷)؛ فغانپور، نورکجوری و سیدان (۱۳۹۷)؛ مرادی زاده، پیرانی و فقیهی (۱۳۹۷)؛ قدم پور، یوسف وند و رجبی (۱۳۹۷)؛ سیدصالحی و فرخی (۱۳۹۶)؛ رحمتی و محمدی (۱۳۹۶)؛ نعمت طاوسی و قهری صارمی (۱۳۹۶)؛ شهبازیان و حسنی (۱۳۹۶)؛ جمالی، کیامنش و باقری (۱۳۹۶)؛ میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو (۱۳۹۳) همسو است ولی با یافته‌های پژوهش ناطق پور و صلیبی (۱۳۹۶) همسو نبود (۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۲۳، ۴۱، ۳۱، ۳۰، ۲۸، ۲۹، ۳۳، ۳۲، ۳۶، ۳۷).

نقش واسطه ای خودناتوان سازی تحصیلی میان شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی تحصیلی به عنوان یک متغیر برونزاد مکنون و فرسودگی تحصیلی به عنوان یک متغیر درونزاد، کماکان می‌تواند برخاسته از فقدان مسئولیت پذیری شخصی در قبال شکست‌های تحصیلی و انتساب آنها به ناکارآمدی آموزش مجازی و محدودیت‌های کرونایی از یک سو و برعکس انتساب موفقیت‌های تحصیلی در فرایند آموزش مجازی و شرایط کرونایی، به شایستگی‌های تحصیلی شخصی خود باشد. در واقع، بدین ترتیب، مولفه‌های هیجانی - اجتماعی خود آگاهی، آگاهی اجتماعی،

یافته بیانگر آن است که متغیر حمایت‌های تحصیلی قدرت تبیین نمرات استاندارد فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را نداشت.

این یافته با یافته‌های ساهین و کوبان (۲۰۲۰)؛ کیم، جی، لی، آن و لی^۱ (۲۰۱۸)؛ وینتر، ل، بری و کالدول (۲۰۰۴)؛ نیومن (۲۰۰۰)؛ وینتر و آشر (۱۹۹۵)؛ گودنو (۱۹۹۳)؛ دلقدی، بیان فر و طالع پسند (۱۳۹۸)؛ صدوقی و غفاری (۱۳۹۷)؛ یوسفی، پاشاشریفی و شریفی (۱۳۹۷)؛ مرادی زاده، پیرانی و فقیهی (۱۳۹۷)؛ بهروز، [شهنی بیلاق و پورسید](#) (۱۳۹۱)؛ همسو نبود (۱۴، ۲۹).

ویژگی‌های فردگرایانه و مبتنی بر خودگردانی شخصی فرایند آموزش مجازی به علاوه فرصت سازی این نوع آموزش برای اهمال کار تحصیلی و حتی تقلب در ارزشیابی‌ها، در شرایط قرنطینه خانگی ناشی از کووید - ۱۹، احتمالاً نسبت میان حمایت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را بی معنا می‌سازد. در واقع، در چنین وضعیتی، مفهوم حمایت تحصیلی به معنای مهیا کردن هر منبعی که به طور مستقیم یا غیر مستقیم موجب افزایش میزان رغبت و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان گردد (۱۱)، از درون تهی می‌شود. حتی ممکن است افزایش تنش‌ها در محیط خانواده در شرایط قرنطینه و فرار نوجوانان به فضای مجازی و پناه گرفتن در دنیای مجازی از یک سو، و نیز خرسندی و راحتی ناشی از تعطیلی مدارس از سوی دیگر، دانش آموزان را به جهت احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی علاقه‌گی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانش آموز با کارآمدی پایین، بی تفاوت سازد. در واقع در چنین موقعیتی، عمده ترین ابعاد حمایت تحصیلی (۱۱) یعنی حمایت عاطفی (مهیا کردن مشوق‌ها)، حمایت ابزاری (مانند همکاری در انجام تکالیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانش آموز) ممکن است دچار استحاله مفهومی شوند.

4. Stewart, M. A., & George-Walker, L. D.

5. Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M.

1. Kim, Jee, Lee, An & Lee

2. Topal, S., Çaka, S. Y., & Çinar, N.

3. Jiang, Y., & Kleitman, S.

نوجوانان در فضای مجازی به عنوان عاملی مثبت در جلب حمایت از جانب افراد خارج از خانواده با هدف کاهش ناکامی‌های انتسابی به استرس‌های ناشی از شرایط کرونایی می‌تواند ایفای نقش کند و در صورت مدیریت صحیح و سنجیده روابط مجازی، به عنوان عاملی بازدارنده در مقابل کاهش تنش‌ها مؤثر باشد لیکن این وضعیت الزاماً نسبتی با مقوله فرسودگی تحصیلی ندارد.

در این مدل، متغیرهای برونزاد مکنون شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی (با پنج مولفه خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه) و حمایت تحصیلی (با چهار مولفه حمایت دوستان، حمایت پدر، حمایت مادر و حمایت معلم) و همچنین متغیر ناتوان سازی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در مدل حضور داشتند و رابطه آنها با فرسودگی تحصیلی (با سه مولفه فقدان کارایی، بدبینی، خستگی هیجانی) به عنوان یک متغیر درونزاد در مدل مورد بررسی قرار گرفتند.

از آنجایی که بر اساس یافته‌های آماری، مدل ساختاری اولیه متغیرهای مورد مطالعه از برازش مناسبی برخوردار نبود و شاخص‌های نیکویی آن در محدوده قابل قبولی نبود، بنابراین مدل فرض شده نیاز به برخی اصلاحات داشت که این اصلاح انجام و در نتیجه مدل از برازش قابل قبولی برخوردار گردید. یافته‌های بدست آمده در مدل اصلاح شده نشان داد، مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است و شاخص‌ها در حد قابل قبول بودند. بنابراین چنین نتیجه‌گیری می‌شود که مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس شایستگی‌های هیجانی اجتماعی و حمایت تحصیلی با نقش خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان از برازش مناسبی برخوردار است.

نتیجه‌گیری

نتیجه کلی پژوهش حاضر حاکی از آن است که خودناتوان سازی تحصیلی در ارتباط با اثر غیرمستقیم هریک از متغیرهای برونزاد مکنون مدل پیشنهادی، به شکلی معنادار میانجیگری می‌کند؛ لیکن اثر مستقیم متغیرهای برونزاد مکنون بر فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد معنادار

خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه که در انزوای کرونایی وضعیتی شکننده پیدا می‌کنند از طریق زمینه‌ای که یک راهبرد خودناتوان سازی (۵) یعنی فراهم آوردن بهانه‌ای جهت توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده، مهیا می‌سازد، سبب شکل‌گیری مولفه‌های فقدان کارایی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و خستگی هیجانی تحصیلی شوند.

بر اساس یافته‌های آماری، اثر استاندارد مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی معنادار نگردید، اما اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خود ناتوان سازی تحصیلی معنادار بود. در تحلیل نهایی، اثر کل متغیر حمایت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی نیز معنادار نبود.

این یافته با یافته‌های توپال، ساکا، سینار (۲۰۱۸)؛ ساهین و کوبان (۲۰۲۰)؛ کیم، لی، لی، آن ولی (۲۰۱۸)؛ دلقندی، بیان فر و طالع پسند (۱۳۹۸)؛ بهروزی، [شهنی ییلاق و پورسید](#) (۱۳۹۱)؛ یوسفی، پاشاشریفی و شریفی (۱۳۹۷)؛ مرادی زاده، پیرانی و فقیهی (۱۳۹۷)؛ صدوقی و غفاری (۱۳۹۷) همسو است (۳۸، ۲۵، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۲۸، ۱).

نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی تحصیلی میان حمایت تحصیلی به عنوان یک متغیر برونزاد مکنون و فرسودگی تحصیلی به عنوان یک متغیر درونزاد، از یک طرف می‌تواند با تنش‌های برخاسته از شرایط کرونایی و نیز تنش ناشی از عدم سازگاری نوجوانان با فرایند آموزش‌های مجازی این دوره مرتبط باشد و از طرف دیگر، با نیاز به حمایت‌های محیطی جهت دستیابی به مدیریت استرس اثربخش همبسته است. البته زمانی که تنش در محیط خانواده به خاطر انزوای کرونایی افزایش پیدا کند نوجوان با وضعیت متعارضی مواجه خواهد شد. در عین حال، انتساب مشکلات تحصیلی به وضعیت تنش‌آمیز کرونایی و مشکلات آموزش مجازی در این دوره، نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی تحصیلی را بین حمایت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تبیین می‌نماید. نباید در تبیین این رابطه فراموش نمود که در چنین وضعیتی، روابط

براساس عامل‌های مهمی مثل سن، جنسیت و تحصیلات اجرا نمود تا بتوان شواهد تحولی برای تأیید مدل فراهم آورد.

(۲) پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی در قالب طرح آزمایشی نیز انجام گردد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند.

(۳) پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهای برونزاد مکنون دیگر مثل تاب آوری تحصیلی، هویت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی یا خود تنظیمی هیجانی مورد نظر قرار گیرد.

(۴) یافته‌های این پژوهش می‌تواند به عنوان مبنا و پیشینه پژوهش‌های بعدی در خصوص فرسودگی تحصیلی در شرایط قرنطینه خانگی ناشی از شیوع بیماری‌های واگیردار مورد استفاده قرار گیرد.

(۵) پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در خصوص تدوین یک «برنامه جامع مداخله مشاوره ای تحصیلی» با هدف تقویت شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی و حمایت تحصیلی متناسب با فرایند آموزش‌های ترکیبی مجازی - حضوری در دوره پسا کرونا به منظور پیشگیری از خودناتوان سازی و فرسودگی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

(۶) پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در خصوص تدوین یک **برنامه مداخله مشاوره ای مبتنی بر تعهد و پذیرش** با هدف توسعه حمایت معنادار برای دانش آموزان در فرایند آموزش‌های ترکیبی مجازی - حضوری در دوره پسا کرونا و به منظور کاهش فرسودگی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

(۷) پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در خصوص تدوین یک **برنامه مداخله مشاوره گروهی** برای دانش آموزان با هدف افزایش حمایت‌های تحصیلی متناسب با در فرایند آموزش‌های ترکیبی مجازی - حضوری در دوره پسا کرونا و به منظور کاهش فرسودگی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

(۸) پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در خصوص توسعه شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی از طریق **ارایه واحد درسی (اصول و روش‌های یادگیری مجازی)** متناسب با فرایند آموزش‌های مجازی در فرایند آموزش‌های

نبود. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های صورت گرفته در داخل و خارج کشور در ارتباط با اثر غیر مستقیم متغیرهای پیش بین مورد پژوهش بر فرسودگی تحصیلی همخوانی داشت و مدل تأیید گردید.

انتساب ناکارآمدی‌های تحصیلی، خستگی ذهنی و فقدان انگیزش تحصیلی توسط نوجوانان به (۱) فرایند ناآشنا و فاقد کارایی لازم آموزش مجازی (بدون حضور مؤثر در مدرسه) و (۲) شرایط شکننده شایستگی‌های تحصیلی و حمایت ناکافی اجتماعی در دوران قرنطینه ناشی از کووید - ۱۹، اثر غیرمستقیم متغیرهای شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی و حمایت‌های تحصیلی را با واسطه گری متغیر خودناتوان سازی تحصیلی بر متغیر فرسودگی تحصیلی، تبیین نموده و روابط این متغیرها را در قالب مدل علی پیشنهادی توضیح می‌دهد.

پژوهشگر در فرایند اجرای پژوهش با برخی محدودیت‌ها به شرح زیر مواجه بود: بازگشایی دیرهنگام مدارس به خاطر شیوع ویروس کووید - ۱۹ و عدم همکاری اولیای مدارس در فرایند تکمیل پرسشنامه‌ها، فرایند جمع آوری داده‌ها را دچار مشکل نمود و پیشرفت کار کند بود. نمونه انتخابی پژوهش به لحاظ جنسیت و سن به دختران نوجوان محدود بود فلذا در تعمیم نتایج به پسران نوجوان و دیگر مقاطع سنی باید این مطلب مورد توجه قرار گیرد. دو متغیر برونزاد مکنون از سه متغیر نتوانسته اند اثر مستقیم و کامل داشته باشند و این مسأله نشان از احتمال وجود متغیرهای دیگر دارد که برای پژوهش حاضر به لحاظ نتیجه گیری، محدودیت ایجاد کرد. با وجود تلاش زیاد، محقق موفق به پیدا کردن پژوهشی که به طور مستقیم به موضوع تحقیق پرداخته باشد نگردید و لذا فقدان پیشینه و کار پژوهشی مشابه در زمینه موضوع تحقیق در شرایط قرنطینه خانگی ناشی از کرونا خود یک محدودیت مهم بود.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر قابل ارایه است:

(۱) پیشنهاد می‌شود در صورت امکان، پژوهش در جامعه‌های آماری دیگر و با نمونه‌های متفاوت تکرار گردد. از جمله می‌توان این پژوهش را در خصوص نمونه‌های آماری

منظور پیشگیری از خودناتوان سازی و فرسودگی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. نتایج این پژوهش می تواند مورد استفاده مشاوران و روان شناسان تربیتی قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دانشجویی در مقطع دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز می باشد. در پایان، از تمامی اولیای مدارس و دختران نوجوانی که در تکمیل پرسشنامه ها همکاری نمودند قدردانی می گردد.

ترکیبی مجازی - حضوری در دوره پسا کرونا با هدف کاهش خودناتوان سازی و فرسودگی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

(۹) پیشنهاد می شود نتایج این پژوهش در کیفی سازی حمایت های تحصیلی از طریق **برنامه های آموزش مجازی و حضوری برای والدین و معلمان (شیوه های ارایه حمایت مؤثر) و دانش آموزان (شیوه های کسب حمایت مؤثر) مبتنی بر رویکرد مشاوره رابطه ای متناسب با در فرایند آموزش های ترکیبی مجازی - حضوری در دوره پسا کرونا به**

Reference

1. Sadoughi, Majid & Ghaffari, Ezra. The relationship between academic support and academic burnout of students with the mediating role of quality of life in school. *School Management* 2018, 6(1): 206-226.
2. Hashemi Shaykh Shabani, Seyed Esmaeil, Bazrafkan, Hesam, Azizi, Mohsen. Factor structure of Maslash Academic Burnout Questionnaire in Female Students, *Women's Studies* 2013, 11(1): 175-204.
3. Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. School burnout and intimate partner violence: The role of selfcontrol. *Personality and Individual Differences* 2017, 112: 18-25.
4. Neuman, Y. Determinants and consequences of students, Burnout in universities, *The Journal of Higher Education* 1990, 61 (1): 20- 31.
5. Schwinger, M. Structure of academic self-handicapping Global or domain-specific construct. *Learning and Individual Differences* 2013, 27(5): 134-43.
6. Ahmadian H., Mirdrekvand A., Ghadampoor E. The developed of educational handicapping model *Journal of Research in Teaching*. 2019. Summer, Vol 7, No 2: 213- 233.
7. Seyed Salehi, Mohammad, and Farrokhi, Noor Ali. Explaining academic self-empowerment based on factors affecting it: testing a comprehensive conceptual model. *Quarterly Journal of Research in Educational and Virtual Learning* 2017. 4(No. 16): 9-22.
8. Davidson, L. A. Crowder, M. K. Gordon, R. A. Domitrovich, C. E. Brown, R. D. & Hayes, B. I. A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2017, 55: 93-106.
9. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology* 2001, 17(3): 247-272.
10. Zins, J. E. (Ed.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press, 2004.
11. Emamgholivand, Fatima et al. Psychometric Indicators of Students' Socio-Emotional Competency Questionnaire, *Quarterly Journal of Educational Measurement* 2018, 9(33): 101-79.
12. Elias, M.; Zinas, J. Kennedy E., Weisberg, R. P., Frey, Nee. S., Greenberg, M.T.; Heins, N. My. And Shriver. T. P. P. *Learning and social and emotional education*. Translated by Mohammad Farahmandian. (2000). Tehran: Vision Pooyesh 1997.
13. OECD. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2017.
14. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. Social- emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development* 2017, 88(2): 408-416.
15. Wentzel, K. R. & Asher, S. R. Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995, 66: 754-763.

16. Newman, R. S. Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review* 2000, 20: 350-404.
17. Goodenow, C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993, 13: 21-43.
18. Wentzel, K. R., Barry, C. & Caldwell, K. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 2004, 96: 195-203.
19. Sands, T. & Plunkett, S. W. A New Scale to Measure Adolescent Reports of academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 2005, 27: 244-253.
20. Samani Siamak, Jafari, Mohammad Ali. Adequacy of Psychometric Indicators of Academic Support Scale (Persian Version). *Journal of Education and Learning Studies* 2011, 3(2): 47-60.
21. Lawrence S, Gumst, Glenn and Garino, A.J. (1999). *Applied Multivariate Research*. (Translators: Hassan Pasha Sharifi, Simin Dokht Rezakhani, HamidReza Hassanabadi, Bilal IZanloo, and Mojtaba Habibi). Tehran: 2012, Roshd Publications. Second edition.
22. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology* 2002, 33(5): 464-481.
23. Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. Prevention of self-handicapping-The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences* 2011, 21 (6): 699-709.
24. Tabe Bordbar, Fariba, Rastegar, Ahmad. Relationship Model of Personality Characteristics and Academic Self-Achievement: The Mediating Role of Achievement Goals, *Iranian Journal of Education in Medical Sciences* 2015, 15(68): 530-542.
25. Şahin, F., & Çoban, Ö. Effect of School Climate, Students' Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement. *ie: inquiry in education* 2020, 12(2): 6.
26. Bibi, S., Wang, Z., Ghaffari, A. S., Khalid, A., & Iqbal, Z. Factors Associated with School Burnout in High School Students of South Punjab, Pakistan. *European Online Journal of Natural and Social Sciences* 2019, 8(4): pp-594.
27. Vinter, K. Examining academic burnout: profiles and coping patterns among Estonian middle school students. *Educational Studies* 2019, 47(1): 1-18.
28. Moradzadeh, Sohrab, Pirani, Zabihollah, and Faghihi, Alireza. Presenting a structural model of academic burnout based on the atmosphere governing school, academic self-efficacy and social support of high school students in Lorestan province. *Journal of Academic, Research in Educational and Virtual Learning* 2018, 6(2): 9-20.
29. Ghadampour Ezzatollah, Yousefvand, Mehdi, and Rajabi, Hooman. The role of academic optimism, metacognitive beliefs, cognitive emotion regulation in predicting academic self-empowerment. *Educational Psychology Studies* 2018, 15(30): 207-240.
30. Faghanpour Sara, Noorakjuri, Shahrads, Seyedan, Seyed Abolghasem. The relationship between academic self-regulation and reflective thinking with academic burnout of students. *Psychology and Educational Sciences Studies* 2018, 4(13): 38-26.
31. Aarabian, Aqdas, and Abolmaali, Khadija. Explaining the structural relationships between problem solving ability, resilience and academic burnout in high school female students. *Educational and Educational Studies* 2018, 7(1): 140-163.
32. Nemat Tavousi, Mohtaram and Ghahri Saremi, Zahra. Core self-evaluations and academic burnout: the mediating role of coping styles. *Research in Educational Systems* 2017, 11(38): 81-101.
33. Rahmati Mehdi and Mohammadi, Farahnaz. The relationship between individual goal orientation, perception of class goal orientation and parental goal orientation with academic burnout of female high school students in Kermanshah. *Journal of Psychology* 2017, 6(1): 111-130.
34. Jamali, Marzieh, Kiamanesh, Alireza, and Bagheri, Fariborz. Structural model of achievement goals, academic burnout and academic performance: investigating the mediating role of self-regulated learning. *Department of Knowledge and Research in Applied Psychology* 2017, 18(2): 2003-2013.
35. Shahbazian Khounigh, Arash, Hasani, Omid. The role of test anxiety and emotional failure in students' academic burnout. *Educational Research* 2017, 15(35): 36-50.
36. Mikaeili, Niloufar, Rajabi, Saeed, Abbasi, Moslem, and Zamanlou, Khadija. The relationship between emotion regulation and positive and negative emotions with academic performance and burnout among students. *Quarterly Journal of Educational Psychology* 2014, 10(32): 53-31.
37. Nateghpour, Elnaz and Crusader, Jasent. The relationship between perfectionism and academic self-efficacy with academic burnout among high school students of 10th grade boys and girls in Tehran. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences* 2017, 1(3): 1-21.
38. Topal, S., Çaka, S. Y., & Çinar, N. Determination of the Relationship Between Self-Handicapping and Burnout of Nursing Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2018, 47(1): 337-356.

39. Jiang, Y., & Kleitman, S. Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic self-handicapping and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*. New Directions for Teaching and Learning 2015, 37(14): 222- 230.
40. Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. Selfhandicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences* 2014, 66: 160-164.
41. Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Journal of Clinical Psychology* 2011, 2: 67-78.
42. Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health* 2018, 34(1):127-134.
43. Delghandi, Alireza, Bayanfar, Fatemeh, and Talepasand, Siavash. Prediction of self-destructive academic behaviors based on academic enthusiasm, quality of life in school and sense of belonging to the school of second grade male high school students in Ray. *Educational Psychology* 2019, 15(53): . 73-92.
44. Behroozi, Naser, Shahni Yilaq, Monijeh, and Poursid, Mahdi. The relationship between perfectionism, perceived stress and social support with academic burnout. *Culture Strategy* 2012, 20:102-83.
45. Yousefi, Nurieh, Pashasharifi, Hassan & Sharifi, Nastaran. Structural model of academic burnout based on perceived social support, educational justice and academic motivation of students. *Applied Psychology* 2018, 21(47): 438-418.

*Original Article***Effectiveness of The KiSS Cognitive-Behavioral Multicomponent Therapy on Insomnia and Fatigue in Children**

Received: 26/04/2022 - Accepted: 29/06/2022

Nasim al-Sadat Aghamiri¹
 Mahshid Izadi^{2*}
 Afsaneh Ghanbari Panah³
 Mozghan MardaniRad⁴

¹ Phd student of Education and Counseling Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

²Assistant Professor of Education and Counseling Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (corresponding author)

³Assistant Professor of Education and Counseling Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

⁴Assistant Professor of Education and Counseling Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email:

Dr.izadi.mahshid1452@gmail.com

Abstract**Introduction**

Insomnia is one of the most common sleep disorders in children. Considering the role of this disorder in the formation of behavioral and mental disorders and its comorbid with chronic diseases and the need to pay attention to the treatment of insomnia and fatigue in order to maintain children's health, this study aimed to evaluate the effectiveness of cognitive-behavior multicomponent Therapy, named the KiSS program (Kinder mit Schlafstörungen Programm) on insomnia and fatigue in children.

Material and Method

This research method was quasi-experimental with a pre-test -post-test, and follow-up design in experimental and control groups. In order to perform this study among children of 8 to 10 years with insomnia referring to Medical & Psychology Clinic of Shokoufeh in, Tehran, Iran, within July to October 2021, 40 children were selected by the convenience sampling method based on inclusion criteria and were assigned randomly into experimental and control groups (each group including 20 children).The personal information questionnaire, Sleep Disturbance Scale for children (SDSC), Multidimensional Fatigue Scale (MFS) and Child Symptoms Inventory-4 (CSI-4) were used to collect data. The KiSS treatment was applied in the experimental group and cartoon watching in the control group. Due to the decrease in the number of subjects in the implementation phase, the number of children in each group was reduced to 15. The data were analyzed with SPSS software (version 22) using descriptive statistical indicators including mean and standard deviation and inferential statistics indicators including mixed-design ANOVA method.

Results

The results of data analysis showed that the mean scores of insomnia the in the KiSS treatment experimental group in the post-test stage significantly decreased compared to the control group and the changes in the follow-up stage remained stable. The mean scores general, cognitive and sleep fatigue in the KiSS treatment group also increased significantly in the post-test stage compared to the control group and the changes in the follow-up stage remained stable.

Conclusion

Considering to the promising results of KiSS multicomponent therapy, this treatment can be used as one of the intervention methods for improvement of insomnia and fatigue caused by it in children aged 8 to 10 years.

Key words

Insomnia, Fatigue, KiSS Cognitive-Behavior Multicomponent Therapy

Acknowledgement: There is no conflict of interest