



Lived Experience of Entrance Exam Candidates from Academic Burnout in Online Narratives

Sayed Mohammad Ali Zafar¹

1. (Corresponding author) M.A. in Clinical Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Najafabad Branch, Isfahan, Iran., Iran Email: zafar_mojri@yahoo.com

Abstract

Aim and Background: In Iran, the Entrance Exam represents an educational-social situation accompanied by study pressure, competition, family expectations, concerns about the future, and continuous self-evaluation. Within such a context, academic burnout can affect candidates' experiences in relation to studying, time, their relationship with themselves, and their relationships with others. The present study aimed to explore the lived experience of Entrance Exam candidates regarding academic burnout in online narratives. This study was conducted using a qualitative approach inspired by interpretive phenomenology and netnography.

Methods and Materials: Data were collected from public narratives published in Persian-language online spaces, including discussion forums, student communities, and public comment sections. Sampling was carried out purposively and theoretically, and after screening the narratives based on inclusion and exclusion criteria, the data were examined using thematic analysis. In the data analysis process, the narratives were read several times, meaning units related to academic burnout were identified, initial codes were extracted, and similar codes were then organized into subthemes and main categories.

Findings: The findings showed that the experience of academic burnout among Entrance Exam candidates can be explained through six main categories: reduced academic agency, anxiety-provoking planning, the reciprocal effect of negative affect and procrastination, academic self-loathing, relational and status-related burnout, and temporal disorder and an exhausted lifestyle. The results indicated that candidates experiencing burnout face difficulties in starting and continuing their studies, inability to implement study plans, feelings of guilt and self-blame, a weakened self-image, relational pressure within the family, sleep irregularities, and increased avoidant behaviors such as mobile phone use.

Conclusions: Based on the findings, academic burnout among Entrance Exam candidates, in connection with the Entrance Exam as a decisive life experience, transforms candidates' relationship with studying, time, family, self-concept, and the future. Paying attention to this experience can be useful for counselors, families, schools, and educational content producers in designing more realistic forms of support and reducing harmful pressures on Entrance Exam candidates.

Keywords: Entrance Exam, Academic Burnout, Lived Experience, Online Narratives, Netnography, Thematic Analysis.

Citation: Zafar, S. (2026). Lived Experience of Entrance Exam Candidates from Academic Burnout in Online Narratives. *Journal of Psychology and Culture of Well-being*, 1(2), 84-98.

Extended Abstract

Introduction

The Iranian National University Entrance Examination, commonly known as the *Entrance Exam*, is one of the most influential educational and social events in the lives of Iranian students. Because the result of this examination can determine access to higher education, future academic opportunities, social status, and even family expectations, preparing for it is often accompanied by intense psychological and educational pressure.

Candidates are exposed to long study hours, repeated tests, competitive comparison, parental expectations, uncertainty about the future, and constant evaluation of their performance. In such a high-stakes context, academic burnout may become a significant part of candidates' lived experience.

Academic burnout is generally associated with emotional and mental exhaustion, detachment from academic tasks, reduced motivation, and a weakened sense of academic efficacy. However, in the context of the Entrance Exam, burnout is not limited to tiredness or loss of interest in studying. It can influence candidates' relationship with time, planning, family, self-image, digital media, and the future. Although previous studies have examined examination stress and academic burnout mostly through quantitative approaches, less attention has been paid to how Entrance Exam candidates describe and make sense of burnout in their own everyday language. Therefore, the present study aimed to explore the lived experience of academic burnout among Entrance Exam candidates through their online narratives.

Method

This study was conducted using a qualitative approach inspired by interpretive phenomenology and netnography. Interpretive phenomenology was appropriate because the purpose of the study was to understand how candidates experience and interpret academic burnout from their own perspective. Netnography was also used because the data were collected from naturally occurring narratives published in public Persian-language online spaces.

The research field included public online forums, student discussion boards, educational websites, and publicly accessible comment sections in which candidates or individuals involved with the Entrance Exam experience had written about fatigue, inability to study, lack of motivation, procrastination, family pressure, comparison with others, excessive phone use, hopelessness, and disordered daily routines. Only publicly available data were used. Private groups, personal messages, restricted pages, and non-public spaces were excluded.

Purposive and theoretical sampling were used. Initially, 391 online narratives were identified. After screening the data according to inclusion and exclusion criteria, 42 narratives were selected for final analysis. Narratives written by educational consultants, advertising pages, institutions, or users offering only advice were excluded. Repeated, very short, ambiguous, or irrelevant texts were also removed. The selected narratives reflected direct or close experiences of Entrance Exam-related academic burnout.

The data were analyzed through thematic analysis. First, the narratives were read several times to achieve familiarity with the data. Then, meaning units related to academic burnout were identified and coded. Initial codes included inability to start studying, avoidance of lessons, loss of concentration, guilt, self-blame, anxiety-provoking planning, escape into phone use, family pressure, academic shame, and feeling trapped. Similar codes were then grouped into subthemes and organized into main categories. Ethical considerations were observed by removing usernames, profile information, locations, and any identifiable details.

Findings

The analysis showed that the lived experience of academic burnout among Entrance Exam candidates could be explained through six main categories.

The first category was reduced academic agency. This refers to candidates' inability to transform their intention to study into actual study behavior. Many candidates knew that they needed to study and were aware of the consequences of falling behind, but they felt unable to begin or continue. This experience was marked by avoidance, distraction, replacement behaviors, and a sense of helplessness toward academic tasks.

The second category was anxiety-provoking planning. In many narratives, planning did not create order or control. Instead, it became a reminder of failure, backlog, and distance from the desired goal. When candidates faced crowded or unrealistic study plans, they often experienced anxiety, paralysis, and avoidance. Thus, planning sometimes lost its supportive function and became a source of pressure.

The third category was the reciprocal relationship between negative affect and procrastination. Candidates described a cycle in which emotional distress prevented them from studying, while not studying intensified their guilt, anxiety, and self-blame. In this cycle, procrastination did not lead to rest or relief. Rather, it became another source of psychological pressure and made returning to study more difficult.

The fourth category was academic self-loathing. In this experience, failure to study was interpreted not merely as an academic problem but as a sign of personal weakness or worthlessness. Candidates used negative labels for themselves and described feelings of shame, self-hatred, and disappointment. Therefore, burnout affected not only academic performance but also candidates' self-concept and sense of personal value.

The fifth category was relational and status-related burnout. The Entrance Exam was experienced not only as an individual academic challenge but also as a relational and social burden. Some candidates, especially repeat candidates, felt judged by family members and others. Blame, comparison, reminders of previous failures, and pressure about the future intensified their burnout. In such cases, the home environment became a source of further exhaustion rather than emotional recovery.

The sixth category was temporal disorder and an exhausted lifestyle. Candidates reported irregular sleep patterns, staying awake until early morning, sleeping during the day, delayed study starts, excessive phone use, low energy, and a persistent sense of falling behind. This shows that burnout extended beyond thoughts and emotions and affected the rhythm of everyday life.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that academic burnout among Entrance Exam candidates is a multidimensional experience shaped by educational pressure, emotional distress, family expectations, digital avoidance, disrupted routines, and weakened self-perception. Burnout changes candidates' relationship with studying, planning, time, family, and the future. Therefore, supporting Entrance Exam candidates should not be limited to increasing study hours, imposing stricter schedules, or emphasizing rank and results.

Counselors, schools, families, and educational content producers should pay attention to candidates' emotional condition, realistic capacity, sleep quality, level of self-blame, use of digital media, and family atmosphere. Study plans for burned-out candidates should be gradual, flexible, and achievable. Families should avoid blame, comparison, and constant reminders of failure, because these behaviors may increase avoidance and academic self-loathing. The study also shows that online narratives can reveal important aspects of academic burnout that may remain hidden in questionnaires or formal interviews.

تجربه زیسته کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی در روایت‌های آنلاین

سید محمد علی ظفر^۱ ۱- (نویسنده مسئول) کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نجف آباد، اصفهان، ایران. zafar_mojri@yahoo.com

چکیده

زمینه و هدف: کنکور در ایران موقعیتی آموزشی - اجتماعی است که با فشار مطالعه، رقابت، انتظارات خانوادگی، نگرانی نسبت به آینده و ارزیابی مداوم خود همراه می‌شود. در چنین زمینه‌ای، فرسودگی تحصیلی می‌تواند تجربه داوطلبان را در سطح مطالعه، زمان، رابطه با خود و رابطه با دیگران تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی در روایت‌های آنلاین انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و با الهام از پدیدارشناسی تفسیری و تنوگرافی صورت گرفت.

مواد و روش‌ها: داده‌ها از روایت‌های عمومی منتشرشده در فضاهای آنلاین فارسی‌زبان، شامل تالارهای گفت‌وگو، انجمن‌های دانش‌آموزی و بخش دیدگاه‌های عمومی گردآوری شد. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و نظری انجام گرفت و روایت‌ها پس از غربال‌گری بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، با روش تحلیل مضمون بررسی شدند. در تحلیل داده‌ها، روایت‌ها چندین بار خوانده شدند، واحدهای معنایی مرتبط با فرسودگی تحصیلی مشخص گردیدند، کدهای اولیه استخراج شد و سپس کدهای مشابه در قالب مضمون‌های فرعی و مقوله‌های اصلی سازمان یافتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تجربه فرسودگی تحصیلی کنکوری‌ها در شش مقوله اصلی قابل تبیین است: کاهش عاملیت تحصیلی، برنامه‌ریزی اضطراب‌زا، اثر دوطرفه عاطفه منفی و اهمال‌کاری، خودبیزاری تحصیلی، فرسودگی رابطه‌ای و منزلی، و بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده. نتایج نشان داد که داوطلبان در وضعیت فرسودگی، با دشواری در شروع و تداوم مطالعه، ناتوانی در اجرای برنامه، احساس گناه و خودسرزشتی، تضعیف تصویر از خود، فشار رابطه‌ای در خانواده، بی‌نظمی خواب و افزایش رفتارهای اجتنابی مانند استفاده از گوشی مواجه می‌شوند.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، فرسودگی تحصیلی کنکوری‌ها در پیوند با کنکور به‌عنوان تجربه‌ای سرنوشت‌ساز، رابطه داوطلب با مطالعه، زمان، خانواده، خودپنداره و آینده را دگرگون می‌کند. توجه به این تجربه می‌تواند برای مشاوران، خانواده‌ها، مدارس و تولیدکنندگان محتوای آموزشی در طراحی حمایت‌های واقع‌بینانه‌تر و کاهش فشارهای آسیب‌زا بر داوطلبان کنکور سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: کنکور، فرسودگی تحصیلی، تجربه زیسته، روایت‌های آنلاین، تنوگرافی، تحلیل مضمون.

ارجاع: ظفر، س. (۱۴۰۴). عنوان مقاله بدون بولد شدن و ایتالیک شدن. *مجله روان‌شناسی و فرهنگ به‌زیستی*، ۱(۲)، ۸۴-۹۸.

مقدمه

سنجش تحصیلی در نظام‌های آموزشی معاصر، نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به تجربه یادگیری، شیوه مطالعه و احساس دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود دارد و هرچه پیامدهای یک آزمون برای آینده تحصیلی و اجتماعی فرد سنگین‌تر باشد، اثر آن بر رفتار یادگیری و وضعیت روانی دانش‌آموزان برجسته‌تر می‌شود (مولدر و فرنچ^۱، ۲۰۲۳). آزمون‌های پرمخاطره معمولاً با تصمیم‌هایی همراه‌اند که مسیر تحصیلی یا حرفه‌ای فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و به همین دلیل، تجربه آمادگی برای آن‌ها می‌تواند با فشار روانی، نگرانی از شکست، کاهش احساس کنترل و تمرکز افراطی بر نتیجه همراه شود (فرنچ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). اتکای سنگین به آزمون‌های پایانی و سرنوشت‌ساز می‌تواند فرصت پرداختن به یادگیری عمیق، بازخوردهای تدریجی، مهارت‌های متنوع و شیوه‌های منعطف‌تر ارزشیابی را محدود کند و در عین حال، زمینه افزایش پریشانی روان‌شناختی و نابرابری آموزشی را فراهم سازد (مولدر و فرنچ، ۲۰۲۳). داده‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهد اضطراب مرتبط با آزمون در میان دانش‌آموزان پدیده‌ای گسترده است؛ به‌گونه‌ای که در میان کشورهای عضو سازمان همکاری و

¹ Mulder & French² French

توسعه اقتصادی، درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان ۱۵ ساله درباره آزمون دادن، گرفتن نمره ضعیف و حتی آزمون‌هایی که برای آن‌ها آماده‌اند، نگرانی گزارش کرده‌اند (مصطفی^۱، ۲۰۱۷؛ فرناندز-کاستیلو^۲، ۲۰۲۱). در چنین زمینه‌ای، آزمون‌های پرمخاطره می‌توانند تجربه تحصیل را به میدان فشار مستمر، مقایسه، ترس از ناکامی و فرسایش روانی تبدیل کنند؛ زیرا ارزش تلاش آموزشی در ذهن دانش‌آموز به نتیجه آزمون گره می‌خورد و هرگونه افت عملکرد یا ناتوانی در آماده‌سازی، به‌صورت تهدیدی برای آینده ادراک می‌شود (فرنچ و همکاران، ۲۰۲۴؛ مصطفی، ۲۰۱۷).

در ایران، مسیر ورود به آموزش عالی با آزمون ملی ورود به دانشگاه، معروف به کنکور، پیوند خورده است و این آزمون به‌عنوان گذرگاه اصلی میان دبیرستان و دانشگاه عمل می‌کند؛ داوطلبان پس از پایان آموزش متوسطه در این آزمون شرکت می‌کنند و نتیجه آن در تعیین امکان ورود به دانشگاه نقش اساسی دارد. کنکور در توصیف‌های علمی، آزمونی حساس و پرمخاطره دانسته شده است؛ زیرا سرنوشت تحصیلی داوطلبان تا حد زیادی به نتیجه آن وابسته می‌شود و همین ویژگی، اضطراب داوطلبان و والدین را افزایش می‌دهد، به‌ویژه از آن جهت که نتیجه آزمون می‌تواند بر وضعیت اجتماعی - اقتصادی آینده اثر بگذارد (پرویز، ۲۰۲۳). ساختار این آزمون رتبه‌محور است و نمره داوطلب همراه با معدل وزن‌دار سال‌های پایانی دبیرستان، شاخصی برای تعیین رتبه او به شمار می‌آید؛ سپس همین رتبه فرصت انتخاب دانشگاه‌ها و رشته‌های مطلوب‌تر را فراهم یا محدود می‌کند (خودی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). تجربه زیسته شرکت‌کنندگان در کنکور نشان داده است که این آزمون با عواملی مانند خانواده، مدرسه، گروه دوستان، جو اجتماعی، برنامه‌ریزی، روش مطالعه، ویژگی‌های فردی، امکانات آموزشی و انتظارات پیرامونی گره خورده و داوطلبان آن را همراه با فشار روانی، نگرانی از آینده، رقابت شدید و پیامدهای استرس‌زا تجربه می‌کنند (امیدیان و همکاران، ۱۳۹۷). پیامدهای کنکور به حوزه گزینش دانشگاهی محدود نمی‌شود و شواهد نشان داده است که داوطلبان ایرانی در نتیجه کنکور با پیامدهای آموزشی، روان‌شناختی و اجتماعی - اقتصادی روبه‌رو می‌شوند (پرویز، ۲۰۲۳). از دیدگاه دانش‌آموزان و والدین، این آزمون بر زندگی آموزشی، شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها بار داشته و بیشترین آسیب آن در حوزه سلامت جسمی و روان‌شناختی گزارش شده است (احمدی‌صفا و شیخ‌الملوکی، ۲۰۲۳). بر این اساس، کنکور در بافت ایران موقعیتی آموزشی، خانوادگی و اجتماعی می‌سازد که در آن رتبه، دانشگاه، رشته، آینده تحصیلی، منزلت اجتماعی و سرمایه‌گذاری خانواده به یکدیگر گره می‌خورند و همین پیوند، تجربه داوطلبی را به تجربه‌ای پرتنش و سرنوشت‌ساز تبدیل می‌کند (پرویز، ۲۰۲۳؛ احمدی‌صفا و شیخ‌الملوکی، ۲۰۲۳).

فشار روانی کنکور از چند منبع هم‌زمان تغذیه می‌شود و داده‌های مربوط به نوجوانان ایرانی نشان می‌دهد که منابع استرس تحصیلی آنان در حوزه‌هایی مانند خانواده، همسالان، معلمان و نظام آموزشی، تکالیف و نمرات، و کلاس‌های کمک‌آموزشی قرار می‌گیرد. منابع استرس تحصیلی شامل شرایط خانواده، نظام آموزشی، نگرانی‌های آینده، رقابت تحصیلی، تعامل با معلمان، قوانین مدرسه، فشار همسالان، مشارکت والدین و مشکلات مالی گزارش شده و استرس تحصیلی بالاتر با کاهش سلامت روان ارتباط داشته است (حسین‌خانی و همکاران، ۲۰۱۹؛ حسین‌خانی و همکاران، ۲۰۲۰). شواهد متمرکز بر کنکور نشان می‌دهد که بیش از ۸۵ درصد دانش‌آموزان، اضطراب بالا را پیامد این آزمون گزارش کرده‌اند و بیش از ۸۰ درصد آنان از مشکلات جسمانی ناشی از فشار این آزمون سخن گفته‌اند (احمدی‌صفا و شیخ‌الملوکی، ۲۰۲۳). گزارش‌های مروری درباره پیامدهای کنکور نیز از واکنش‌هایی مانند ناامیدی، افسردگی، فشار رقابتی شدید، تنش ناشی از تعیین سرنوشت در یک روز و تجربه موقعیت «اکنون یا هرگز» سخن گفته‌اند و عوامل خانوادگی و تحصیلی را از مهم‌ترین منابع استرس داوطلبان معرفی کرده‌اند (پرویز، ۲۰۲۳). افزون بر فشار خود آزمون، حضور در مؤسسات کنکور با پیامدهایی مانند فشار روانی، کاهش انگیزش، احساس حقارت و مقایسه، افت خودکارآمدی، یادگیری سطحی و وابستگی تحصیلی همراه گزارش شده است (عسگری و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین، تجربه روانی کنکور از ترکیب فشار آزمون، انتظار خانواده، رقابت تحصیلی، نگرانی آینده، مقایسه با دیگران، کلاس‌های کمک‌آموزشی و پیامدهای جسمانی و روان‌شناختی شکل می‌گیرد و این ترکیب می‌تواند زمینه خستگی روانی، کاهش انگیزش و افت کارآمدی تحصیلی را فراهم کند (احمدی‌صفا و شیخ‌الملوکی، ۲۰۲۳؛ حسین‌خانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ عسگری و همکاران، ۱۳۹۷).

¹ Mostafa

² Fernández-Castillo

³ Khodi

با توجه به اینکه کنکور با فشار مطالعه، انتظارات خانوادگی، رقابت تحصیلی، نگرانی از آینده و ارزیابی مداوم عملکرد همراه است، یکی از پیامدهای قابل انتظار در تجربه داوطلبان، شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی به وضعیتی اشاره دارد که در آن فشارهای پایدار آموزشی، مانند حجم تکالیف، آمادگی برای آزمون‌ها، ارزیابی‌های پی‌درپی، انتظار برای پیشرفت و نگرانی از عملکرد، به کاهش انرژی روانی، فاصله گرفتن از فعالیت‌های درسی و تضعیف احساس توانمندی منجر می‌شود. این سازه معمولاً با سه نشانه اصلی توضیح داده می‌شود: خستگی تحصیلی، یعنی احساس فرسایش و کمبود انرژی در برابر مطالبات آموزشی؛ بدبینی تحصیلی، یعنی کاهش علاقه، فاصله گرفتن ذهنی و کم‌رنگ شدن معنای درس و مدرسه؛ و احساس ناکافی بودن، یعنی تردید فرد نسبت به شایستگی و توانایی خود در نقش دانش‌آموز یا دانشجو (یوگا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ یین^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در این معنا، فرسودگی تحصیلی زمانی شدت می‌گیرد که دانش‌آموز یا دانشجو مطالبات آموزشی را فراتر از توان خود تجربه کند، نسبت به فعالیت‌های تحصیلی احساس دل‌زدگی پیدا کند و عملکرد خود را نشانه ناتوانی یا شکست بداند (تورهان^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ جان^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس، در زمینه کنکور می‌توان فرسودگی تحصیلی را وضعیتی دانست که در آن فشار طولانی‌مدت مطالعه، آزمون‌های مکرر، انتظار برای نتیجه، مقایسه عملکرد و نگرانی از آینده، به خستگی ذهنی، کاهش انگیزه، فاصله گرفتن از درس و ضعف در احساس کارآمدی تحصیلی منجر می‌شود (جاگودیکس و سابو^۵، ۲۰۲۳؛ مادیگان و کوران^۶، ۲۰۲۱).

با وجود افزایش توجه پژوهش‌ها به فشارهای روانی و تحصیلی دوره کنکور، فرسودگی تحصیلی داوطلبان کنکور اغلب در قالب متغیرهای کمی، مداخله‌های درمانی یا رابطه آن با سازه‌های روان‌شناختی بررسی شده است (موسوی، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه کنکور در ایران با پیامدهای آموزشی، روان‌شناختی و اجتماعی - اقتصادی برای داوطلبان همراه دانسته شده و فرسودگی تحصیلی نیز با خستگی ناشی از مطالبات آموزشی، فاصله‌گیری و بدبینی نسبت به تحصیل، و احساس ناکافی بودن در نقش دانش‌آموز تعریف می‌شود، هنوز این پرسش به‌طور عمیق باقی است که داوطلبان کنکور این فرسودگی را در زبان روزمره و روایت‌های خود چگونه تجربه می‌کنند (پرویز، ۲۰۲۳؛ سالملا-آرو^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). این مسیر پژوهشی کمتر نشان می‌دهد که داوطلبان کنکور، فرسودگی را در زبان روزمره خود چگونه تجربه و معنا می‌کنند؛ یعنی چگونه از ناتوانی در شروع مطالعه، فروپاشی برنامه، احساس گناه، فرار به گوشی، خودسرزنی، فشار خانواده، مقایسه با دیگران و تعلیق آینده سخن می‌گویند. از این جهت، تحلیل روایت‌های آنلاین می‌تواند به فهم لایه‌هایی از تجربه فرسودگی کمک کند که در پرسشنامه‌ها یا مداخله‌های ساختاریافته کمتر آشکار می‌شود. نتنوگرافی برای چنین هدفی مناسب است، زیرا امکان مطالعه ارتباطات، معانی و تجربه‌های بیان‌شده در فضاهای آنلاین را فراهم می‌کند و به پژوهشگر اجازه می‌دهد روایت‌های طبیعی کاربران را در بستر تعاملات روزمره آنان بررسی کند (کوزینتس^۸، ۲۰۰۲؛ آددئو^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی در روایت‌های آنلاین انجام شد تا نشان دهد داوطلبان کنکور، فرسودگی را در پیوند با مطالعه، زمان، خودپنداره، خانواده، فضای دیجیتال و آینده چگونه تجربه و معنا می‌کنند. سؤال اصلی پژوهش این است: کنکوری‌ها فرسودگی تحصیلی را در روایت‌های آنلاین چگونه تجربه و معنا می‌کنند؟

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نظر هدف، بنیادی است. با توجه به اینکه هدف پژوهش، فهم و تفسیر تجربه زیسته کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی در روایت‌های منتشرشده در فضای آنلاین بود، از رویکرد کیفی با الهام از پدیدارشناسی تفسیری و روش نتنوگرافی

^۱ Iuga

^۲ Yin

^۳ Turhan

^۴ Jan

^۵ Jagodics & Szabó

^۶ Madigan & Curran

^۷ Salmela-Aro

^۸ Kozinets

^۹ Addeo

استفاده شد. پدیدارشناسی تفسیری امکان فهم معانی ذهنی، هیجانی و اجتماعی تجربه فرسودگی تحصیلی را از منظر خود داوطلبان فراهم می‌سازد و نتنوگرافی نیز برای مطالعه روایت‌ها، گفت‌وگوها و تجربه‌های منتشرشده در محیط‌های آنلاین مناسب است.

در این پژوهش، داده‌ها نه از طریق مصاحبه مستقیم، بلکه از طریق بررسی روایت‌های عمومی منتشرشده در فضای مجازی گردآوری شد. این شیوه از گردآوری داده، به‌ویژه برای موضوعاتی که ممکن است با احساس شرم، ناکامی، خودسرزنی یا آسیب‌پذیری روانی همراه باشند، مناسب است؛ زیرا کاربران در فضاهای آنلاین، به‌ویژه در تالارهای گفت‌وگو و بخش دیدگاه‌ها، تجربه‌های خود را گاه صریح‌تر، بی‌واسطه‌تر و با زبان نزدیک‌تر به تجربه زیسته بیان می‌کنند. در پژوهش‌های مشابه نیز برای موضوعات حساس، از روش‌های بدون مزاحمت و غیرمداخله‌گر استفاده شده است؛ یعنی پژوهشگر بدون ورود مستقیم به زندگی مشارکت‌کنندگان، داده‌های عمومی منتشرشده توسط کاربران را تحلیل می‌کند.

میدان پژوهش شامل فضاهای آنلاین فارسی‌زبانی بود که در آن‌ها داوطلبان کنکور، دانش‌آموزان، پشت‌کنکوری‌ها یا کاربران درگیر با تجربه کنکور درباره خستگی، بی‌انگیزگی، افت مطالعه، فشار خانواده، مقایسه با دیگران، استفاده از گوشی، ناامیدی، بی‌نظمی زمانی و فرسودگی تحصیلی صحبت کرده بودند. این فضاها شامل تالارهای گفت‌وگو، انجمن‌های دانش‌آموزی، بخش دیدگاه‌های سایت‌های آموزشی و صفحات عمومی قابل دسترس در وب بود.

منابع داده فقط از فضاهایی انتخاب شدند که دسترسی به محتوای آن‌ها عمومی بود و برای مشاهده روایت‌ها نیازی به عضویت خصوصی، ورود به گروه بسته، دنبال کردن حساب شخصی یا دسترسی محدود وجود نداشت. بنابراین، داده‌های پژوهش از پیام‌ها، پست‌ها، دیدگاه‌ها و گفت‌وگوهای عمومی گردآوری شد و از ورود به گروه‌های خصوصی، پیام‌های شخصی و صفحات دارای حریم خصوصی پرهیز گردید.

جامعه پژوهش شامل کلیه روایت‌های آنلاین فارسی‌زبان مرتبط با تجربه کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی بود. منظور از روایت آنلاین، هر نوع متن منتشرشده توسط کاربر بود که در آن فرد به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم درباره تجربه خود از خستگی تحصیلی، ناتوانی در مطالعه، افت تمرکز، فرار از درس، بی‌حوصلگی، فشار روانی کنکور، ناامیدی، مقایسه با دیگران یا دشواری ادامه مسیر کنکور سخن گفته باشد. واحد تحلیل در پژوهش حاضر، «روایت» بود. هر روایت می‌توانست شامل یک پیام مستقل، یک پست، یک دیدگاه یا بخشی از یک گفت‌وگوی آنلاین باشد که معنای نسبتاً کامل و قابل تحلیل درباره تجربه فرسودگی تحصیلی ارائه می‌کرد.

برای انتخاب داده‌ها از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در این روش، روایت‌هایی انتخاب شدند که بیشترین ارتباط را با پدیده مورد مطالعه، یعنی فرسودگی تحصیلی کنکوری‌ها، داشتند. همچنین در فرایند گردآوری داده‌ها از نمونه‌گیری نظری نیز استفاده شد؛ به این معنا که پس از شکل‌گیری کدها و مقوله‌های اولیه، جست‌وجو به‌گونه‌ای ادامه یافت که ابعاد ناقص یا مبهم مقوله‌ها تکمیل شود. گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. منظور از اشباع نظری آن بود که در روایت‌های جدید، کد یا مضمون تازه و معناداری که موجب تغییر اساسی در مقوله‌های پژوهش شود، مشاهده نشد. پس از بررسی اولیه روایت‌های منتشرشده در تالارهای گفت‌وگو، انجمن‌های دانش‌آموزی و بخش دیدگاه‌های عمومی، در مجموع ۳۹۱ روایت اولیه شناسایی شد. در مرحله غربال‌گری، روایت‌هایی که توسط مشاوران یا صفحات آموزشی نوشته شده بودند، متن‌های تبلیغاتی، پاسخ‌های توصیه‌ای، روایت‌های تکراری، متن‌های بسیار کوتاه و مواردی که ارتباط مستقیمی با تجربه فرسودگی تحصیلی کنکوری‌ها نداشتند، از تحلیل کنار گذاشته شدند. در نهایت، ۴۲ روایت که تجربه مستقیم یا نزدیک داوطلبان کنکور از خستگی تحصیلی، ناتوانی در مطالعه، اهمال‌کاری، فشار خانواده، مقایسه اجتماعی، بی‌نظمی زمانی و احساس ناکامی را بازتاب می‌دادند، وارد تحلیل مضمون شدند.

برای ورود روایت‌ها به پژوهش، ملاک‌های زیر در نظر گرفته شد:

- روایت باید به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به تجربه کنکور، دانش‌آموز کنکوری یا پشت‌کنکوری مربوط باشد.
- روایت باید توسط کاربر عادی، دانش‌آموز، داوطلب یا فردی درگیر با تجربه کنکور نوشته شده باشد، نه توسط مشاور، مؤسسه آموزشی یا تولیدکننده محتوای تبلیغاتی.
- روایت باید یکی از ابعاد فرسودگی تحصیلی را منعکس کند؛ مانند خستگی، بی‌انگیزگی، افت تمرکز، ناتوانی در شروع مطالعه، اهمال‌کاری، استفاده افراطی از گوشی، احساس گناه، ناامیدی، فشار خانواده یا احساس بن‌بست.

- روایت باید از فضای عمومی آنلاین گردآوری شده باشد.
 - متن روایت باید فارسی و از نظر معنایی قابل فهم و قابل کدگذاری باشد.
 - روایت‌هایی که یکی از ویژگی‌های زیر را داشتند، از تحلیل کنار گذاشته شدند.
 - متن‌هایی که توسط مشاوران، مؤسسات کنکوری یا کانال‌های تبلیغاتی نوشته شده بودند.
 - مطالبی که صرفاً توصیه آموزشی، برنامه درسی یا تبلیغ خدمات مشاوره‌ای بودند و تجربه زیسته داوطلب را نشان نمی‌دادند.
 - روایت‌هایی که ارتباط مستقیم با کنکور یا فرسودگی تحصیلی نداشتند.
 - متن‌هایی که بسیار کوتاه، مبهم یا فاقد معنای قابل تحلیل بودند.
 - روایت‌هایی که از فضاهای خصوصی، گروه‌های بسته یا صفحات غیرعمومی به دست آمده بودند.
 - روایت‌های تکراری یا کپی شده که در چند منبع مشابه منتشر شده بودند.
- ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، فرم ثبت و استخراج داده‌های آنلاین بود. این فرم توسط پژوهشگر طراحی شد و شامل اطلاعات زیر بود: نام یا نوع منبع آنلاین، تاریخ مشاهده، نشانی اینترنتی صفحه، متن روایت، زمینه انتشار روایت، کلیدواژه‌های اولیه، کدهای مقدماتی و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر. برای حفظ محرمانگی، نام کاربری، تصویر پروفایل، شناسه کاربر و هرگونه نشانه قابل شناسایی حذف شد و روایت‌ها فقط با کدهایی مانند R1، R2 و R3 در فایل داده‌ها ثبت شدند.
- برای گردآوری داده‌ها، ابتدا حوزه‌های معنایی مرتبط با فرسودگی تحصیلی کنکوری‌ها تعیین شد. این حوزه‌ها شامل خستگی تحصیلی، بی‌انگیزگی، افت تمرکز، ناتوانی در مطالعه، اهمال کاری، استفاده افراطی از گوشی، فشار خانواده، مقایسه اجتماعی، تجربه پشت‌کنکوری بودن و ناامیدی نسبت به آینده بود. سپس بر اساس هر حوزه، عبارت‌های جستجوی متناسب با زبان رسمی و زبان رایج کاربران در فضای آنلاین انتخاب شد. استفاده هم‌زمان از واژگان مفهومی و عبارت‌های محاوره‌ای به پژوهشگر کمک کرد تا روایت‌هایی بازیابی شود که نه به‌صورت نظری و تخصصی، بلکه در قالب تجربه زیسته و زبان روزمره داوطلبان بیان شده بودند. فرایند جست‌وجو و گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.
- فرایند اجرای پژوهش در چند مرحله انجام شد. در مرحله نخست، منابع آنلاین عمومی و مرتبط با تجربه کنکور شناسایی شدند. در مرحله دوم، با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط، روایت‌های اولیه گردآوری و در یک فایل جداگانه ذخیره شدند. در مرحله سوم، روایت‌ها بر اساس ملاک‌های ورود و خروج غربال شدند و فقط روایت‌هایی که تجربه مستقیم یا نزدیک به تجربه داوطلبان کنکور را نشان می‌دادند، برای تحلیل نگه داشته شدند.
- در مرحله چهارم، روایت‌ها چندین بار خوانده شدند تا پژوهشگر با فضای کلی داده‌ها آشنا شود. سپس واحدهای معنایی مرتبط با فرسودگی تحصیلی مشخص گردیدند. در مرحله پنجم، برای هر واحد معنایی، کدهای اولیه استخراج شد. این کدها شامل مفاهیمی مانند ناتوانی در شروع مطالعه، افت تمرکز، حال بد، احساس گناه، برنامه‌ریزی اضطراب‌زا، فرار به گوشی، شرم تحصیلی، فشار خانواده و احساس بن‌بست بود.
- در مرحله ششم، کدهای مشابه با یکدیگر مقایسه و در قالب مضمون‌های فرعی دسته‌بندی شدند. در مرحله هفتم، مضمون‌های فرعی در مقوله‌های اصلی ادغام شدند. در نهایت، شش مقوله اصلی شامل کاهش عاملیت تحصیلی، برنامه‌ریزی اضطراب‌زا، اثر دوطرفه منفی و اهمال کاری، خودبیزاری تحصیلی، فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی، و بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده استخراج شد.
- برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون روشی مناسب برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای معنایی در داده‌های کیفی است (بران و کلارک، ۲۰۰۶). در این پژوهش، تحلیل داده‌ها به‌صورت رفت‌وبرگشتی و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها انجام شد.
- فرایند تحلیل شامل مراحل ذیل بود: نخست، آشنایی با داده‌ها از طریق خواندن مکرر روایت‌ها انجام شد. دوم، کدگذاری اولیه بر اساس واحدهای معنایی مرتبط با فرسودگی تحصیلی صورت گرفت. سوم، کدهای مشابه در قالب مضمون‌های فرعی دسته‌بندی شدند. چهارم،

¹ Braun & Clarke

مضمون‌های فرعی با یکدیگر مقایسه و در قالب مقوله‌های اصلی ادغام شدند. پنجم، مقوله‌های نهایی بازبینی شدند تا از انسجام درونی هر مقوله و تمایز آن با مقوله‌های دیگر اطمینان حاصل شود. ششم، برای هر مقوله، شواهد متنی مناسب انتخاب شد. در انتخاب شواهد متنی تلاش شد فقط عبارت‌هایی استفاده شود که دقیقاً در روایت‌های آنلاین وجود داشتند. به همین دلیل، از ساختن نقل‌قول یا بازنویسی آن به‌عنوان شاهد متنی خودداری شد. در مواردی که عبارت کاربران از نظر نگارشی یا املائی غیررسمی بود، برای حفظ اصالت داده، متن اصلی بدون تغییر اساسی نقل شد؛ با این حال، اطلاعات هویتی و نشانه‌های قابل شناسایی کاربران حذف گردید. برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها از چند راهبرد استفاده شد. نخست، داده‌ها از چند منبع آنلاین گردآوری شدند تا پژوهش فقط به یک سایت یا یک فضای خاص محدود نشود. دوم، فرایند کدگذاری به‌صورت مرحله‌ای و رفت‌وبرگشتی انجام شد و کدها چندین بار بازبینی شدند. سوم، در تحلیل داده‌ها از شواهد مستقیم کاربران استفاده شد تا پیوند میان داده خام و مقوله‌های تحلیلی روشن باشد. چهارم، پژوهشگر یادداشت‌های تحلیلی خود را در طول فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها ثبت کرد تا مسیر شکل‌گیری کدها و مقوله‌ها قابل پیگیری باشد. پنجم، برای جلوگیری از تحمیل پیش‌فرض‌های پژوهشگر بر داده‌ها، روایت‌ها چندین بار با فاصله زمانی بازخوانی شدند و مقوله‌ها بر اساس نزدیکی به متن داده‌ها اصلاح شدند. ششم، در صورت امکان، بخشی از کدگذاری توسط یک پژوهشگر یا متخصص آشنا با روش کیفی بازبینی شد و موارد اختلاف از طریق گفت‌وگو و بازگشت به داده خام بررسی گردید. با توجه به اینکه داده‌های پژوهش از فضای آنلاین گردآوری شد، رعایت ملاحظات اخلاقی اهمیت ویژه‌ای داشت. در این پژوهش فقط از داده‌هایی استفاده شد که به‌صورت عمومی در دسترس بودند و برای مشاهده آن‌ها نیازی به عضویت در گروه خصوصی، ورود به صفحه شخصی یا دسترسی محدود وجود نداشت. از داده‌های مربوط به پیام‌های خصوصی، گروه‌های بسته، صفحات شخصی غیرعمومی و محتواهای دارای محدودیت دسترسی استفاده نشد. برای حفظ حریم خصوصی کاربران، نام کاربری، تصویر، نشانی پروفایل، اطلاعات مکانی، نام افراد، شماره تماس و هرگونه نشانه قابل شناسایی حذف شد. نقل‌قول‌ها نیز فقط در حد لازم و برای نشان دادن مضمون پژوهشی استفاده شدند. در مواردی که احتمال شناسایی کاربر از طریق عبارت بسیار خاص وجود داشت، از نقل مستقیم آن عبارت پرهیز شد یا بخش‌های شناسایی‌کننده حذف گردید. همچنین در تحلیل داده‌ها تلاش شد روایت‌های کاربران با احترام و بدون قضاوت ارزشی گزارش شود. از برچسب‌زنی، آسیب‌زاسازی، تمسخر یا تفسیرهای تحقیرآمیز نسبت به تجربه داوطلبان پرهیز گردید. از آنجا که برخی روایت‌ها ممکن است حاوی نشانه‌هایی از فشار روانی شدید، ناامیدی یا آسیب‌پذیری باشند، داده‌ها با حساسیت اخلاقی تحلیل شدند و هدف پژوهش، فهم تجربه زیسته کنکوری‌ها و نه قضاوت درباره عملکرد آنان در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

تحلیل روایت‌های آنلاین کنکوری‌ها نشان داد که فرسودگی تحصیلی در تجربه آنان در شش مقوله اصلی قابل تبیین است: کاهش عاملیت تحصیلی، برنامه‌ریزی اضطراب‌زا، اثر دوطرفه عاطفه منفی و اهمال‌کاری، خودبیزاری تحصیلی، فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی، و بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده. این مقوله‌ها نشان می‌دهند که فرسودگی تحصیلی در میان کنکوری‌ها با کاهش توان شروع و تداوم مطالعه، افت کنترل بر زمان، تجربه هیجان‌های منفی، تضعیف تصویر فرد از خود و فشارهای خانوادگی و اجتماعی همراه است.

۱. کاهش عاملیت تحصیلی

نخستین مقوله، کاهش عاملیت تحصیلی است. منظور از عاملیت تحصیلی، توان فرد برای تبدیل قصد، تصمیم و هدف به رفتار واقعی مطالعه است. در روایت‌های آنلاین، داوطلبان معمولاً نسبت به ضرورت مطالعه آگاه‌اند و از پیامدهای عقب‌ماندن از برنامه یا نزدیک شدن زمان کنکور اطلاع دارند، اما در سطح رفتاری نمی‌توانند مطالعه را آغاز یا تداوم دهند. در این وضعیت، میان آگاهی از ضرورت درس خواندن و توان عمل فاصله ایجاد می‌شود.

یکی از کاربران این تجربه را چنین بیان کرده است: «اصلاً نمیتونم درس بخونم یعنی وقتی میام بخونم هرکاری میکنم به جز درس خوندن». در این روایت، داوطلب هنگام مواجهه با تکلیف درسی به رفتارهای جایگزین کشیده می‌شود و توان ورود به مطالعه را از دست می‌دهد. این تجربه نشان‌دهنده کاهش کنترل فرد بر رفتار تحصیلی و تضعیف خودتنظیمی در موقعیت مطالعه است. در روایتی دیگر، داوطلب پس از اشاره به شکست در یک آزمون نوشته است: «کلا نتونستم درس بخونم الان بیشتر از یکماهه که فقط سرم با گوشی مشغوله و درس نمی‌خونم». این عبارت نشان می‌دهد که شکست تحصیلی می‌تواند توان بازگشت به مطالعه را مختل کند و داوطلب را به

رفتارهای جایگزین مانند استفاده مداوم از گوشی سوق دهد. در این وضعیت، فاصله گرفتن از مطالعه به تدریج طولانی‌تر می‌شود و بازگشت به نظم قبلی برای فرد دشوارتر می‌گردد. کاهش عاملیت تحصیلی در روایت‌ها با ناتوانی در شروع، تعویق مداوم، انجام فعالیت‌های جایگزین و احساس درماندگی در برابر درس همراه است. داوطلب در این حالت، خود را در برابر تکلیف درسی ناتوان تجربه می‌کند و هر بار ناکامی در شروع مطالعه، احساس کنترل‌ناپذیری را تشدید می‌کند.

کدهای اولیه: ناتوانی در شروع مطالعه، رفتارهای جایگزین، اجتناب از درس، افت کنترل رفتاری، کاهش خودتنظیمی.

۲. برنامه‌ریزی اضطراب‌زا

دومین مقوله، برنامه‌ریزی اضطراب‌زا است. برنامه‌ریزی در روایت برخی داوطلبان، به جای ایجاد نظم و کنترل، به محرکی برای تجربه فشار، عقب‌ماندگی و اجتناب تبدیل می‌شود. در این وضعیت، داوطلب با مشاهده حجم تکالیف، به جای شروع مطالعه، احساس ناتوانی و فشار بیشتری تجربه می‌کند. برنامه درسی برای او نه فقط نقشه مسیر، بلکه یادآور فاصله میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب است. در یکی از روایت‌ها آمده است: «وقتی برنامه هام رو می‌نویسم، و میبینم شلوغه اصلاً نمیخونم». این عبارت نشان می‌دهد که حجم زیاد برنامه، پاسخ اجتنابی را فعال می‌کند. داوطلب با دیدن فشردگی برنامه، توان ورود تدریجی به مطالعه را از دست می‌دهد و به جای عمل، از مواجهه با تکلیف فاصله می‌گیرد. در یکی دیگر از روایت‌های آنلاین آمده است: «همیشه بعد از یه مدت کوتاه برنامه بهم خورده؛ الان حتی از برنامه ریزی وحشت دارم چون باز منو یاده پوچ بودنم میندازه». این عبارت نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی در تجربه برخی داوطلبان، کارکرد آرام‌کننده و نظم‌دهنده خود را از دست می‌دهد و به یادآور ناتوانی، شکست‌های قبلی و فاصله گرفتن از هدف تبدیل می‌شود. در چنین وضعیتی، داوطلب با نوشتن برنامه احساس کنترل بیشتری پیدا نمی‌کند؛ بلکه با تصویری از کارهای انجام‌نشده، فرصت‌های ازدست‌رفته و نرسیدن به هدف روبه‌رو می‌شود. به همین دلیل، برنامه‌ریزی به جای آنکه شروع مطالعه را آسان‌تر کند، می‌تواند اضطراب، خودسرزنی و کناره‌گیری از مطالعه را افزایش دهد. در این مقوله، برنامه‌ریزی از کارکرد تنظیم‌گر خود فاصله می‌گیرد و به عاملی برای تشدید اضطراب تحصیلی تبدیل می‌شود. هرچه شکاف میان توان واقعی داوطلب و حجم برنامه بیشتر ادراک شود، احتمال کناره‌گیری از مطالعه افزایش می‌یابد. بنابراین، برنامه‌ریزی در تجربه فرسودگی می‌تواند با احساس فشار، شکست و ناتوانی همراه شود. کدهای اولیه: برنامه سنگین، اجتناب پس از برنامه‌ریزی، احساس ناتوانی، اضطراب تکلیف، انجماد رفتاری. مقوله اصلی: برنامه‌ریزی اضطراب‌زا.

۳. اثر دوطرفه عاطفه منفی و اهمال‌کاری

سومین مقوله، اثر دوطرفه عاطفه منفی و اهمال‌کاری است. در این مقوله، عاطفه منفی و افت مطالعه به‌صورت متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند. داوطلب به دلیل حال بد، اضطراب، بی‌انگیزگی یا فشار روانی درس نمی‌خواند و سپس درس‌نخواندن به افزایش احساس گناه، اضطراب، خودسرزنی و ناامیدی منجر می‌شود. این چرخه باعث می‌شود بازگشت به مطالعه دشوارتر شود. یکی از کاربران این تجربه را چنین بیان کرده است: «درس نمی‌خونم چون حالم خوب نیست، حالم خوب نیست چون درس نمی‌خونم». این روایت نشان می‌دهد که در تجربه برخی داوطلبان، حال روانی نامطلوب و افت مطالعه به یکدیگر وابسته می‌شوند. داوطلب زمانی که از نظر هیجانی در وضعیت مناسبی قرار ندارد، توان شروع یا ادامه مطالعه را از دست می‌دهد و همین درس‌نخواندن، احساس گناه، نگرانی از عقب‌ماندن و خودسرزنی را افزایش می‌دهد. در چنین وضعیتی، زمان‌های مطالعه‌نکردن الزاماً به استراحت و آرامش منجر نمی‌شود، زیرا ذهن داوطلب همچنان درگیر فشار کنکور، ترس از نتیجه و قضاوت درباره عملکرد خود باقی می‌ماند. به همین دلیل، اهمال‌کاری در تجربه فرسودگی با آسودگی همراه نیست، بلکه خود به منبع جدیدی از فشار روانی تبدیل می‌شود. کدهای اولیه: حال بد، درس‌نخواندن، اهمال‌کاری، احساس گناه، خودسرزنی، دشواری بازگشت به مطالعه. مقوله اصلی: اثر دوطرفه منفی و اهمال‌کاری.

۴. خودبیزاری تحصیلی

چهارمین مقوله، خودبیزاری تحصیلی است. در این مقوله، ناکامی در مطالعه از سطح یک مشکل عملکردی فراتر می‌رود و به قضاوت منفی درباره خود تبدیل می‌شود. داوطلب به جای آنکه وضعیت خود را به‌عنوان خستگی، فشار یا نیاز به حمایت تفسیر کند، آن را نشانه

ناتوانی، بی‌ارزشی یا ضعف شخصی می‌داند. در نتیجه، فرسودگی با احساس شرم، تنفر از خود و فروپاشی تصویر مثبت از خویش همراه می‌شود.

در یکی از روایت‌های آنلاین آمده است: «از خودم بدجوری بدم می‌آید. فقط بدم خراب کنم». این عبارت نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی در برخی روایت‌ها به سطح قضاوت منفی درباره خود گسترش پیدا می‌کند. در این وضعیت، داوطلب ناکامی در مطالعه یا عقب‌ماندن از مسیر را صرفاً به‌عنوان یک مشکل تحصیلی تجربه نمی‌کند، بلکه آن را به ویژگی‌های شخصی خود نسبت می‌دهد و خود را فردی ناتوان، ناکام یا خراب‌کننده مسیر می‌بیند. چنین تجربه‌ای می‌تواند زمینه خودسرزنی، شرم تحصیلی و کاهش بیشتر توان بازگشت به مطالعه را فراهم کند. در یکی از روایت‌های آنلاین، کاربر پس از گزارش ساعت مطالعه خود نوشته است: «من چرا اینهمه تنبلم؟». این عبارت نشان می‌دهد که افت مطالعه در تجربه داوطلب به برچسب‌زنی منفی به خود تبدیل می‌شود؛ یعنی فرد به‌جای فهم وضعیت خود در ارتباط با فشار، خستگی یا بی‌نظمی، آن را با صفتی منفی درباره شخصیت خود توضیح می‌دهد. خودبیزاری تحصیلی با نشانه‌هایی مانند شرم، خودسرزنی، مقایسه منفی با دیگران و کاهش احساس ارزشمندی همراه است. در این وضعیت، هر بار شکست در اجرای برنامه یا کاهش ساعت مطالعه می‌تواند برداشت منفی فرد از خود را تقویت کند. بنابراین، فرسودگی تحصیلی علاوه بر عملکرد درسی، تصویر فرد از توانمندی و ارزشمندی شخصی خود را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کدهای اولیه: تنفر از خود، شرم تحصیلی، خودسرزنی، احساس بی‌ارزشی، فروپاشی تصویر مثبت از خود.
مقوله اصلی: خودبیزاری تحصیلی.

۵. فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی

پنجمین مقوله، فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی است. در روایت‌های آنلاین، کنکور فقط به‌عنوان یک رویداد آموزشی تجربه نمی‌شود، بلکه با جایگاه فرد در خانواده و روابط اجتماعی پیوند پیدا می‌کند. به‌ویژه در میان داوطلبان پشت‌کنکوری، کنکور می‌تواند به معیاری برای قضاوت درباره توانمندی، ارزش، جدیت و آینده فرد تبدیل شود. در این وضعیت، داوطلب علاوه بر فشار مطالعه، بار روانی سرزنش، کنایه، مقایسه و کاهش منزلت خانوادگی را نیز تجربه می‌کند.

در یکی از روایت‌های آنلاین، کاربر درباره تجربه خود در خانه نوشته است: «هرروز مثل پتک می‌زنن تو سرم» و در ادامه می‌گوید: «طرز صحبت کردن با به‌انسانی که کنکور داره رو بلد نیستن». این روایت نشان می‌دهد که تجربه فرسودگی تحصیلی در برخی داوطلبان در بستر رابطه با خانواده تشدید می‌شود. داوطلب در چنین موقعیتی، فشار کنکور را تنها از طریق درس، آزمون و برنامه مطالعه تجربه نمی‌کند؛ بلکه نوع مواجهه اطرافیان، یادآوری مداوم ناکامی‌های گذشته، مقایسه و سرزنش نیز به بخشی از تجربه فرسودگی او تبدیل می‌شود. در این وضعیت، خانه که می‌تواند محل آرامش و بازیابی روانی باشد، به فضایی برای فشار، قضاوت و تضعیف احساس توانمندی تبدیل می‌شود. بنابراین، فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی با احساس کوبیده‌شدن، تحقیر، کاهش حمایت ادراک‌شده، شرم از وضعیت تحصیلی، خستگی از توضیح دادن و فرسایش جایگاه فرد در خانواده همراه است. این مقوله نشان می‌دهد که فرسودگی کنکوری‌ها در خلأ فردی رخ نمی‌دهد و کیفیت روابط خانوادگی و اجتماعی در تشدید یا کاهش آن نقش دارد. در چنین شرایطی، فرسودگی تحصیلی با فرسودگی رابطه‌ای ترکیب می‌شود و داوطلب از مواجهه مداوم با نگاه قضاوت‌گر اطرافیان خسته می‌شود. فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی با احساس تحقیر، خستگی از توضیح دادن، کاهش احساس حمایت، شرم از وضعیت تحصیلی و تجربه طرد یا بی‌اعتباری همراه است. این مقوله نشان می‌دهد که فرسودگی کنکوری‌ها در خلأ فردی رخ نمی‌دهد و کیفیت روابط خانوادگی و اجتماعی در تشدید یا کاهش آن نقش دارد.

کدهای اولیه: کاهش جایگاه خانوادگی، سرزنش، کنایه، خستگی از قضاوت، شرم پشت‌کنکوری بودن، فشار رابطه‌ای.
مقوله اصلی: فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی.

۶. بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده

ششمین مقوله، بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده است. در این مقوله، فرسودگی تحصیلی با به‌هم‌ریختگی ریتم روزمره همراه می‌شود. خواب، بیداری، مطالعه، استراحت و استفاده از فضای مجازی از نظم معمول خارج می‌شوند و داوطلب تجربه‌ای از روزهای بی‌کیفیت، شب‌بیداری، تأخیر در شروع و عقب‌ماندگی مداوم پیدا می‌کند.

در یکی از روایت‌های مربوط به تجربه کنکور آمده است: «تا ۵ صبح بیداریم از اون‌ور تا ۲ بعدازظهر می‌خوابیم». این عبارت نشان می‌دهد که فشار کنکور و بی‌نظمی مطالعاتی می‌تواند ریتم خواب و بیداری داوطلب را مختل کند. در چنین شرایطی، زمان روزمره از حالت سازمان‌یافته خارج می‌شود و فرد توان مدیریت پیوسته مطالعه و استراحت را از دست می‌دهد. بی‌نظمی زمان در تجربه کنکوری‌ها با کاهش کیفیت خواب، افت انرژی روزانه، تأخیر در شروع مطالعه، افزایش استفاده از گوشی، کاهش مراقبت از خود و احساس عقب‌ماندگی همراه است. این وضعیت باعث می‌شود فرسودگی از سطح ذهن و هیجان به سبک زندگی روزمره سرایت کند و الگوی کلی زیستن داوطلب را تحت تأثیر قرار دهد.

کدهای اولیه: شب‌بیداری، خواب روزانه، بی‌نظمی مطالعه، افت انرژی، عقب‌ماندگی زمانی، سبک زندگی فرسوده.
مقوله اصلی: بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم تجربه زیسته کنکوری‌ها از فرسودگی تحصیلی در روایت‌های آنلاین انجام شد. نتایج نشان داد که فرسودگی تحصیلی در میان داوطلبان کنکور، در پیوند با فشار مطالعه، نگرانی از نتیجه، رابطه با خانواده، مقایسه با دیگران، استفاده از فضای دیجیتال و تصور آینده شکل می‌گیرد. این تجربه با تعریف علمی فرسودگی تحصیلی هم‌راستا است؛ زیرا در روایت‌های بررسی‌شده، نشانه‌هایی از خستگی ناشی از مطالبات تحصیلی، فاصله گرفتن از درس و کاهش احساس کفایت در نقش دانش‌آموز دیده شد؛ مؤلفه‌هایی که در تعریف‌های رایج فرسودگی تحصیلی نیز مورد تأکید قرار گرفته‌اند (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوفلی^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). یافته‌ها نشان دادند که شش مقوله استخراج‌شده، صورت‌های به‌هم‌پیوسته‌ای از تجربه فرسودگی تحصیلی در میان داوطلبان کنکور را نشان می‌دهند. کاهش عاملیت تحصیلی در روایت‌ها زمانی دیده می‌شود که داوطلب با وجود آگاهی از اهمیت درس، هنگام مواجهه با کتاب، آزمون یا حجم مطالب، توان شروع مطالعه را از دست می‌دهد و به رفتارهای جایگزین کشیده می‌شود؛ این وضعیت با شواهدی همخوان است که نشان می‌دهد در آزمون‌های گزینشی ورود به دانشگاه، اضطراب و فرسودگی تحصیلی در سطح بالایی تجربه می‌شود و اضطراب بیشتر با فرسودگی بالاتر همراه است (فرناندز-کاستیلو، ۲۰۲۱). برنامه‌ریزی اضطراب‌زا نیز نشان داد که برنامه درسی در تجربه برخی داوطلبان، به‌جای ایجاد نظم و اطمینان، یادآور عقب‌ماندگی، شکست‌های قبلی و ناتوانی در اجرا می‌شود؛ این یافته با نتایج همسو است که رابطه مدیریت زمان با فرسودگی تحصیلی را از مسیر اضطراب آزمون و باورهای خودکارآمدی توضیح داده‌اند، به این معنا که ضعف در مدیریت زمان هنگامی آسیب‌زاتر می‌شود که با اضطراب و احساس ناتوانی همراه باشد (کردزنگنه و همکاران، ۲۰۲۱). مقوله اثر دوطرفه عاطفه منفی و اهمال‌کاری نشان داد که حال بد، اضطراب و احساس فشار، مطالعه را دشوار می‌کند و درس‌نخواندن نیز احساس گناه، خودسرزنی و نگرانی از عقب‌ماندن را افزایش می‌دهد؛ پژوهش‌های مربوط به نوجوانان نیز نشان داده‌اند که استرس تحصیلی می‌تواند فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کند و اضطراب تحصیلی در این رابطه نقش میانجی دارد (گائو^۲، ۲۰۲۳). در مقوله خودبیزاری تحصیلی، ناکامی در مطالعه به قضاوت منفی درباره خود تبدیل می‌شود و داوطلب به‌جای تفسیر وضعیت خود بر اساس خستگی، فشار یا آشفتگی برنامه، آن را نشانه تنبلی، بی‌عرضگی یا شکست شخصی می‌داند؛ این برداشت با یافته‌هایی همسو است که نقش خودکارآمدی تحصیلی را در ارتباط میان فشار تحصیلی و فرسودگی برجسته کرده‌اند (گائو، ۲۰۲۳؛ کردزنگنه و همکاران، ۲۰۲۱). فرسودگی رابطه‌ای و منزلتی نیز نشان داد که کنکور در برخی خانواده‌ها به معیاری برای قضاوت درباره ارزش، جدیت، آینده و جایگاه داوطلب تبدیل می‌شود؛ پژوهش‌های جدید درباره نظام‌های آموزشی آزمون‌محور نیز نشان داده‌اند که اضطراب آموزشی والدین می‌تواند با فرسودگی تحصیلی نوجوانان ارتباط داشته باشد و سبک فرزندپروری و خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه نقش دارند (یانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). در نهایت، بی‌نظمی زمان و سبک زندگی فرسوده در قالب شب‌بیداری، خواب نامنظم، تأخیر در شروع مطالعه، استفاده زیاد از گوشی و افت انرژی روزانه ظاهر شد؛ این

¹ Schaufeli

² Gao

³ Yang

یافته با شواهدی همخوان است که نشان می‌دهد وابستگی به تلفن همراه با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و تعارض فناوری می‌تواند بخشی از این رابطه را توضیح دهد (یانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

از نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که حمایت از کنکوری‌ها نباید به توصیه‌هایی در رابطه با افزایش ساعت مطالعه، سخت‌گیری بیشتر، برنامه‌ریزی فشرده یا تأکید مداوم بر رتبه و نتیجه محدود شود. مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان مدرسه لازم است پیش از هر چیز، توان واقعی داوطلب برای ادامه مسیر، وضعیت هیجانی او، کیفیت خواب، میزان استفاده از گوشی، شدت مقایسه با دیگران و رابطه او با خانواده را در نظر بگیرند. برنامه‌ریزی برای داوطلب فرسوده باید قابل اجرا، تدریجی و متناسب با انرژی روانی او باشد؛ زیرا برنامه سنگین می‌تواند احساس شکست را تشدید کند. مدارس نیز می‌توانند با آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، مدیریت زمان، بازگشت تدریجی به مطالعه، کاهش اضطراب آزمون و گفت‌وگو درباره فشارهای کنکور، نقش حمایتی بیشتری ایفا کنند. خانواده‌ها باید بدانند که سرزنش، مقایسه و یادآوری مداوم آینده، الزاماً داوطلب را فعال‌تر نمی‌کند و ممکن است خودسرزنی و اجتناب را افزایش دهد. تولیدکنندگان محتوای آموزشی نیز لازم است از نمایش‌های اغراق‌آمیز درباره ساعت مطالعه، موفقیت‌های سریع، رتبه‌های استثنایی و نسخه‌های یکسان برای همه داوطلبان پرهیز کنند و به جای آن، محتوایی ارائه دهند که به پیوستگی، استراحت سالم، تنظیم هیجان، خطاهای طبیعی مسیر و بازسازی اعتماد به خود کمک کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. داده‌ها از روایت‌های آنلاین عمومی گردآوری شدند و اطلاعات دقیق درباره سن، جنسیت، وضعیت تحصیلی، پایه تحصیلی، شهر محل سکونت، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و سابقه تحصیلی کاربران در دسترس نبود. همچنین روایت‌های آنلاین بر پایه خوداظهاری کاربران شکل می‌گیرند و ممکن است تحت تأثیر هیجان زمان نوشتن، سبک گفت‌وگو در فضای مجازی، ناشناس بودن کاربر یا شرایط خاص همان لحظه باشند. از این رو، یافته‌ها باید با توجه به ماهیت کیفی و زمینه‌مند داده‌ها تفسیر شوند. هدف این پژوهش تعمیم آماری به همه داوطلبان کنکور نبود؛ هدف، روشن کردن صورت‌هایی از تجربه فرسودگی بود که در زبان روزمره و روایت‌های آنلاین کنکوری‌ها ظاهر می‌شود.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با انجام مصاحبه‌های عمیق با داوطلبان کنکور، تجربه فرسودگی تحصیلی را در ارتباط مستقیم با آنان بررسی کنند. مقایسه تجربه دختران و پسران، بررسی جداگانه دانش‌آموزان سال دوازدهم و پشت‌کنکوری‌ها، مطالعه نقش خانواده، مدرسه و مشاوران، و پیگیری تجربه داوطلبان در ماه‌های مختلف سال کنکور می‌تواند تصویر دقیق‌تری از شکل‌گیری و تغییر فرسودگی فراهم کند. همچنین ترکیب روایت‌های آنلاین با داده‌های مصاحبه، پرسشنامه یا مشاهده می‌تواند به فهم کامل‌تری از رابطه میان فشار کنکور، سبک مطالعه، هیجان، زمان، خانواده و خودپنداره تحصیلی منجر شود.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافی در این مقاله وجود ندارد.

حمایت مالی

نویسنده در پژوهش حاضر هیچ گونه دریافت وجه در قبال مقاله، یا به دست آوردن سهم در یک سازمان، از طریق انتشار مقاله را نداشته است.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت اصول اخلاقی پژوهش مبنی بر رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و اصل رازداری و محرمانگی اطلاعات افراد صورت گرفته است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله دارای یک نویسنده است که تمامی مراحل کار را انجام داده است.

تقدیر و تشکر

نویسنده بر خود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که با انتشار عمومی روایت‌ها و تجربه‌های خود در فضای آنلاین، امکان فهم عمیق‌تر تجربه زیسته داوطلبان کنکور از فرسودگی تحصیلی را فراهم کردند، قدردانی نمایند. همچنین از صاحب‌نظران و افرادی که با ارائه دیدگاه‌های علمی و روش‌شناختی خود در بهبود کیفیت این پژوهش نقش داشتند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع فارسی

- امیدیان، م.، رحمتی، ا. و فرهادی‌راد، ح. (۱۳۹۷). تجربه زیسته شرکت در کنکور با تأکید بر پیامدهای استرس‌زای آن. *آموزش عالی/ایران*، ۱۰(۲)، ۱-۱۹.
- عسگری، ز.، کارشکی، ح. و مهram، ب. (۱۳۹۷). پیامدهای روان‌شناختی - تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور: مطالعه‌ای مبتنی بر نظریه زمینه‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۹)، ۱۷۳-۲۰۲. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.35735.2419>

References

- Addeo, F., Delli Paoli, A., Esposito, M., & Bolcato, M. Y. (2020). Doing social research on online communities: The benefits of netnography. *Athens Journal of Social Sciences*, 7(1), 9–38. <https://doi.org/10.30958/ajss.7-1-1>
- Ahmadi Safa, M., & Sheykhholmoluki, H. (2023). An impact study of the Iranian National University Entrance Exam from students and parents' perspectives. *Language Testing in Asia*, 13, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00254-0>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 621863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621863>
- French, S., Dickerson, A., & Mulder, R. A. (2024). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*, 88, 893–918. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01148-z>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H. R., Parsaeian, M., Karimi, M., & Nedjat, S. (2020). Academic stress and adolescents mental health: A multilevel structural equation modeling (MSEM) study in northwest of Iran. *Journal of Research in Health Sciences*, 20(4), e00496. <https://doi.org/10.34172/jrhs.2020.30>
- Hosseinkhani, Z., Nedjat, S., Hassanabadi, H. R., & Parsaeian, M. (2019). Academic stress from the viewpoint of Iranian adolescents: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 13. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_202_18
- Iuga, I. A., David, O. A., & Balazsi, R. (2024). Emotion regulation and academic burnout among youth: A quantitative meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 111. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2023). Student burnout in higher education: A demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 31, 757–776. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Jan, S., Anwar, M. N., & Warraich, W. Y. (2024). Construction and validation of academic burnout scale. *Discover Psychology*, 4, Article 127. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00201-x>
- Khodi, A., Alavi, S. M., & Karami, H. (2021). Test review of Iranian university entrance exam: English Entrance Exam examination. *Language Testing in Asia*, 11, Article 14. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00125-6>
- Kordzanganeh, Z., Bakhtiarpour, S., Hafezi, F., & Dashtbozorgi, Z. (2021). The relationship between time management and academic burnout with the mediating role of test anxiety and self-efficacy beliefs among university students. *Journal of Medical Education*, 20(1), e112142. <https://doi.org/10.5812/jme.112142>
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61–72. <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.61.18935>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>

- Mostafa, T. (2017). Is too much testing bad for student performance and well-being? PISA in Focus, 79. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2109a667-en>
- Mousavi, F. S., Marashian, F. S., & Bakhtiarpour, S. (2022). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction and dialectical behavior therapy on self-determination needs and academic burnout among students showing depressive symptoms. *International Journal of Health Studies*, 8(3), 42–47. <https://doi.org/10.22100/ijhs.v8i3.923>
- Mulder, R., & French, S. (2023). Reconsidering the role of high-stakes examinations in higher education. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. <https://doi.org/10.26188/21951287>
- Parviz, M. (2023). Reflecting on the consequences of the Iranian university entrance examination: A systematic-narrative hybrid literature review. *Discover Education*, 2, Article 22. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00046-x>
- 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>
- 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>
- Turhan, D., Schnettler, T., Scheunemann, A., Gadosey, C. K., Kegel, L. S., Bäumke, L., Thies, D. O., Thomas, L., Buhlmann, U., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., & Grunschel, C. (2022). University students' profiles of burnout symptoms amid the COVID-19 pandemic in Germany and their relation to concurrent study behavior and experiences. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102081. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102081>
- Yang, G.-H., Cao, X.-X., Fu, Y.-Y., Wang, N.-D., & Lian, S.-L. (2024). Mobile phone addiction and academic burnout: The mediating role of technology conflict and the protective role of mindfulness. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1365914. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1365914>
- Yang, L., Shrestha, S., Zhan, S., & Cheng, F. (2025). Parents' education anxiety and adolescents' academic burnout: The role of parenting style and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 238, Article 113082. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113082>
- Yin, Y., Parpala, A., & Toom, A. (2024). International students' burnout and self-efficacy profiles and their relation to writing conceptions. *Psychology Learning & Teaching*, 23(2), 122–144. <https://doi.org/10.1177/17454999241232241>



© 2026 The Author(s). Published by Islamic Azad University, Ne.C.. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی