شناخت، رفتار، یادگیری

بررسی نقش سوگیری‌های شناختی در پیش‌بینی بیگانگی اجتماعی دانشجویان با در نظر گرفتن نقش میانجی فرسودگی هیجانی

زهرا روان‌پیکر[1]، آرمین محمودی[1*]

۱. گروه روانشناسی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران.

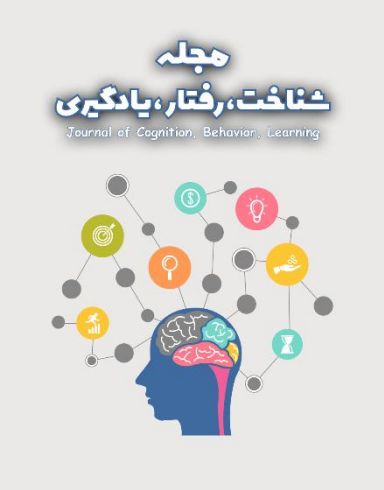
* ایمیل نویسنده مسئول: Armin.Mahmoudi@iau.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۵/۰۹ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۳ تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۶/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش کانون توجه متمرکز بر خود و کانون توجه بیرونی در پیش‌بینی بیگانگی اجتماعی دانشجویان با توجه به نقش میانجی فرسودگی هیجانی انجام شد. پژوهش حاضر از نظر روش، توصیفی-همبستگی و مبتنی بر تحلیل مسیر در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل ۴۰۵۹ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران در سال تحصیلی ۲۰۲۵-۲۰۲۶ بود که از میان آنان داده‌های ۳۸۷ دانشجو با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای و از طریق تکمیل الکترونیکی پرسشنامه‌ها گردآوری شد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس بیگانگی اجتماعی بنی‌فاطمه و رسولی، پرسشنامه کانون توجه وودی و همکاران و مقیاس فرسودگی هیجانی گرندی بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری و آزمون سوبل در نرم‌افزارهای SPSS-۲۷ و AMOS تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که کانون توجه متمرکز بر خود اثر مثبت و معناداری بر فرسودگی هیجانی داشت (β=۰.۴۰, t =۴.۵۶) و اثر کانون توجه بیرونی بر فرسودگی هیجانی نیز مثبت و معنادار بود (β=۰.۲۵, t =۳.۷۱). همچنین، فرسودگی هیجانی اثر مثبت و معناداری بر بیگانگی اجتماعی نشان داد (β=۰.۴۹, t =۵.۴۰, p<۰.۰۱). شاخص‌های برازش، برازش قابل قبول مدل پیشنهادی را تأیید کردند (χ^2/df =۲.۸۹, GFI =۰.۹۶, I FI =۰.۹۸, CFI =۰.۹۴, RMSEA=۰.۰۷). نتایج آزمون سوبل نیز نشان داد که فرسودگی هیجانی در رابطه بین کانون توجه متمرکز بر خود و بیگانگی اجتماعی (Z=۳.۴۸, p=۰.۰۰۱) و نیز در رابطه بین کانون توجه بیرونی و بیگانگی اجتماعی (Z=۳.۰۶, p=۰.۰۰۲) نقش میانجی معناداری دارد. یافته‌ها نشان داد که سوگیری‌های توجهی می‌توانند از طریق افزایش فرسودگی هیجانی با بیگانگی اجتماعی دانشجویان مرتبط باشند. بر این اساس، توجه همزمان به اصلاح الگوهای توجه ناسازگارانه، کاهش فرسودگی هیجانی و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات روان شناختی با هدف کاهش بیگانگی اجتماعی و افزایش احساس تعلق دانشجویان به محیط دانشگاه فراهم کند.

کلیدواژگان: *سوگیری‌های شناختی؛ کانون توجه متمرکز بر خود؛ کانون توجه بیرونی؛ بیگانگی اجتماعی؛ فرسودگی هیجانی؛ دانشجویان.*



شیوه استناددهی: روان‌پیکر، زهرا، و محمودی، آرمین. (۱۴۰۶). بررسی نقش سوگیری‌های شناختی در پیش‌بینی بیگانگی اجتماعی دانشجویان با در نظر گرفتن نقش میانجی فرسودگی هیجانی. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۴(۶)، ۱۹-۱.

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Cognition, Behavior, Learning

The Role of Cognitive Biases in Predicting Social Alienation Among University Students: The Mediating Role of Emotional Exhaustion

Zahra Ravanpeikar[1], Armin Mahmoudi[1]*

1. Department of Psychology, Yas.C., Islamic Azad University, Yasuj, Iran.

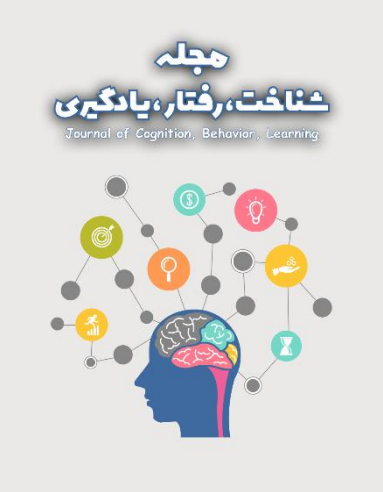
*Corresponding Author's Email: Armin.Mahmoudi@iau.ac.ir

Submit Date: 2026-07-31 Revise Date: 2026-09-30 Accept Date: 2026-10-25 Publish Date: 2027-08-23

Abstract

This study aimed to investigate the roles of self-focused attention and externally focused attention in predicting social alienation among university students, considering the mediating role of emotional exhaustion. This descriptive-correlational study employed path analysis within a structural equation modeling framework. The statistical population comprised 4,059 students enrolled at the Gachsaran Branch of Islamic Azad University during the 2025–2026 academic year. Data from 387 students were collected through stratified sampling and electronically administered questionnaires. The research instruments included the Banifatemeh and Rasouli Social Alienation Scale, the Woody et al. Focus of Attention Questionnaire, and Grandey's Emotional Exhaustion Scale. Data were analyzed using Pearson correlation coefficients, path analysis within structural equation modeling, and the Sobel test using SPSS-27 and AMOS. Path analysis indicated that self-focused attention had a significant positive effect on emotional exhaustion (β=0.40, t=4.56), while externally focused attention also significantly and positively predicted emotional exhaustion (β=0.25, t=3.71). Emotional exhaustion exerted a significant positive effect on social alienation (β=0.49, t=5.40, p<0.01). The proposed model demonstrated an acceptable fit to the data (χ^2/df=2.89, GFI=0.96, IFI=0.98, CFI=0.94, RMSEA=0.07). Furthermore, Sobel test results confirmed the significant mediating role of emotional exhaustion in the relationship between self-focused attention and social alienation (Z=3.48, p=0.001), as well as in the relationship between externally focused attention and social alienation (Z=3.06, p=0.002). The findings indicate that attentional cognitive biases may be associated with greater social alienation among university students through increased emotional exhaustion. Accordingly, simultaneously addressing maladaptive attentional patterns, reducing emotional exhaustion, and strengthening emotion regulation skills may provide an appropriate basis for developing psychological interventions aimed at reducing social alienation and enhancing students' sense of belonging within the university environment.

Keywords: *Cognitive Biases; Self-Focused Attention; Externally Focused Attention; Social Alienation; Emotional Exhaustion; University Students.*



How to cite: Ravanpeikar, Z., Mahmoudi, A. (2027). The Role of Cognitive Biases in Predicting Social Alienation Among University Students: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. *Cognition, Behavior, Learning, 4*(6), 1-19.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0) License.

مقدمه

ورود به دانشگاه یکی از دوره‌های مهم گذار در زندگی فرد است که با تغییر در نقش‌های اجتماعی، افزایش مسئولیت‌های تحصیلی، شکل‌گیری روابط بین‌فردی جدید، مواجهه با انتظارات اجتماعی و حرفه‌ای و ضرورت سازگاری با ساختارهای متفاوت آموزشی همراه می‌شود. اگرچه محیط دانشگاه می‌تواند فرصت مناسبی برای رشد شناختی، استقلال فردی، توسعه هویت و گسترش شبکه‌های اجتماعی فراهم کند، همین محیط در صورت ناتوانی دانشجو در انطباق مؤثر با فشارهای تحصیلی و اجتماعی می‌تواند زمینه بروز طیفی از مشکلات شناختی، هیجانی و اجتماعی را فراهم سازد. در این میان، احساس فاصله گرفتن از محیط دانشگاه، کاهش تعلق به گروه‌های اجتماعی، ضعف مشارکت در فعالیت‌های جمعی و تجربه بی‌معنایی یا جدایی از دیگران می‌تواند به شکل‌گیری بیگانگی اجتماعی منجر شود. بیگانگی در محیط دانشگاه صرفاً به معنای انزوای فیزیکی نیست، بلکه می‌تواند نشان‌دهنده نوعی گسست روان‌شناختی از محیط، روابط و نقش‌های اجتماعی باشد که پیامدهای آن در حوزه‌های تحصیلی، عاطفی و رفتاری دانشجو آشکار می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که بیگانگی در دانشجویان می‌تواند با کاهش رضایت از زندگی، تضعیف هویت اجتماعی و افت امیدواری همراه باشد و از این طریق کیفیت سازگاری روانی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (Chang et al., 2025). همچنین، شواهد مداخله‌ای نشان می‌دهد که کاهش احساس بیگانگی در دانشجویان از طریق تقویت منابع روانی و اجتماعی امکان‌پذیر است و این امر بر ضرورت شناسایی عوامل زمینه‌ساز و سازوکارهای مؤثر در شکل‌گیری این پدیده تأکید دارد (Aykara & Gök, 2025).

بیگانگی اجتماعی در بافت دانشگاهی پدیده‌ای چندبعدی است که می‌تواند با احساس بی‌قدرتی، بی‌معنایی، انزوای اجتماعی، فاصله گرفتن از خود و ضعف پیوند با ساختارهای فرهنگی و اجتماعی همراه باشد. دانشجویی که احساس می‌کند ارتباط معناداری با محیط آموزشی، همسالان یا ساختارهای دانشگاه ندارد، ممکن است به‌تدریج مشارکت اجتماعی خود را کاهش دهد و نسبت به فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی موضعی منفعل یا گسسته پیدا کند. در مطالعات داخلی نیز بیگانگی اجتماعی دانشجویان به‌عنوان مسئله‌ای مرتبط با عوامل اجتماعی و فرهنگی مورد توجه قرار گرفته است. برای نمونه، نقش رسانه‌ها و الگوهای مصرف رسانه‌ای در شکل‌گیری یا تقویت بیگانگی اجتماعی دانشجویان بررسی شده و نشان داده شده است که تجربه بیگانگی در جمعیت دانشگاهی از زمینه‌های اجتماعی و ارتباطی گسترده‌تری تأثیر می‌پذیرد (Soltani et al., 2018). از سوی دیگر، برخی مطالعات در محیط آموزش عالی ایران تجربه دانشجویان را از منظر ساختارهای آموزشی، نابرابری‌های ادراک‌شده و احساس فاصله از نظام دانشگاهی مورد واکاوی قرار داده‌اند و نشان داده‌اند که موقعیت دانشجو می‌تواند در برخی شرایط با تجربه نوعی از خودبیگانگی یا گسست نهادی همراه شود (Kalatehsadati, 2022). حتی گرایش دانشجویان به مهاجرت نیز در مطالعاتی در ارتباط با عوامل آموزشی، اجتماعی و فرهنگی بررسی شده است؛ یافته‌هایی که به‌طور غیرمستقیم اهمیت کیفیت تعلق فرد به محیط دانشگاه و جامعه را برجسته می‌سازند (Hakimzadeh et al., 2023). همچنین، بیگانگی تحصیلی در پژوهش‌های اخیر به‌عنوان یکی از متغیرهای مرتبط با رفتارهای پرخطر دانشجویان مطرح شده و مشخص شده است که این سازه می‌تواند در شبکه پیچیده‌ای از متغیرهای فردی و خانوادگی با پیامدهای ناسازگارانه ارتباط داشته باشد (Veysi et al., 2025).

یکی از حوزه‌هایی که می‌تواند در تبیین تفاوت دانشجویان از نظر میزان احساس بیگانگی مورد توجه قرار گیرد، نحوه پردازش شناختی اطلاعات است. بر اساس رویکردهای شناختی، افراد رویدادهای محیطی را به‌صورت خنثی و یکسان دریافت نمی‌کنند، بلکه اطلاعات را از طریق ساختارها، انتظارات، باورها و الگوهای توجهی خود پردازش می‌کنند. هنگامی که این فرایند پردازش به‌صورت پایدار و جهت‌دار عمل کند، ممکن است نوعی سوگیری شناختی ایجاد شود؛ به این معنا که فرد برخی اطلاعات را بیش از حد برجسته کرده، برخی جنبه‌های موقعیت را نادیده بگیرد یا تفسیرهایی منفی و تهدیدمحور از رویدادهای نسبتاً مبهم داشته باشد. بررسی سوگیری‌های شناختی در میان دانشجویان نشان داده است که این پدیده در جمعیت دانشگاهی قابل مشاهده است و می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های فردی و فرایندهای تصمیم‌گیری قرار گیرد (Aguilar-Barajas et al., 2022). همچنین، تلاش برای سنجش سوگیری شناختی در دانشجویان در ارتباط با مهارت‌های تفکر تحلیلی نشان داده

است که نحوه استدلال و پردازش اطلاعات می‌تواند با میزان آسیب‌پذیری فرد در برابر قضاوت‌های سوگیرانه مرتبط باشد (Özkan & Topsakal, 2022). این یافته‌ها اهمیت بررسی سوگیری‌های شناختی را در محیط دانشگاهی افزایش می‌دهند، زیرا دانشجو به‌طور مداوم با موقعیت‌هایی مواجه است که نیازمند ارزیابی خود، قضاوت درباره دیگران، تفسیر بازخوردها و پیش‌بینی پیامدهای اجتماعی و تحصیلی است. در میان اشکال مختلف سوگیری شناختی، نحوه جهت‌گیری توجه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کانون توجه متمرکز بر خود به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد بخش قابل توجهی از منابع توجهی خود را به حالات درونی، عملکرد، نشانه‌های بدنی، افکار و ارزیابی‌های شخصی معطوف می‌کند. در مقابل، کانون توجه بیرونی یا متمرکز بر دیگران با حساسیت نسبت به نشانه‌های محیطی، واکنش‌های دیگران و ارزیابی‌های اجتماعی مرتبط است. این جهت‌گیری‌ها در صورتی که شدید و انعطاف‌ناپذیر شوند، می‌توانند فرایند پردازش اجتماعی را مختل کنند. برای مثال، فردی که در تعاملات اجتماعی بیش از اندازه بر خود متمرکز است، ممکن است کوچک‌ترین نشانه‌های اضطراب، ضعف یا خطا را بزرگ‌نمایی کند و بر اساس آن درباره نحوه دیده شدن خود توسط دیگران قضاوت منفی داشته باشد. از سوی دیگر، توجه مفرط به نشانه‌های بیرونی و واکنش دیگران نیز می‌تواند حساسیت به ارزیابی اجتماعی را افزایش دهد. مطالعات مربوط به سوگیری توجه نشان داده‌اند که اصلاح این الگوهای شناختی می‌تواند آثار روان‌شناختی معناداری داشته باشد؛ چنان‌که مداخلات مبتنی بر تعدیل سوگیری شناختی در دانش‌آموزان با کاهش اضطراب امتحان همراه بوده است (Arsanjani et al., 2021) و درمان شناختی‌ـرفتاری نیز توانسته است سوگیری توجه را در نوجوانان دارای نشانه‌های اضطراب اجتماعی کاهش دهد (Ghadampour & Bawzin, 2021). همچنین، اصلاح سوگیری شناختی در دانشجویان ورزشکار کمال‌گرا با بهبود برخی ویژگی‌های سازگارانه روان‌شناختی همراه گزارش شده است (Pakizeh et al., 2024).

اهمیت سوگیری‌های شناختی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که پیامدهای هیجانی آنها در نظر گرفته شود. پردازش منفی اطلاعات می‌تواند فرد را مستعد ارزیابی تهدیدآمیزتر موقعیت‌ها کند و در نتیجه، میزان فشار روانی تجربه‌شده را افزایش دهد. در دانشجویان، رابطه میان سوگیری در پردازش اطلاعات و نشانه‌های هیجانی در مطالعات متعددی بررسی شده است. برای نمونه، سوگیری تفسیر با نشانه‌های افسردگی در دانشجویان رابطه داشته و مشخص شده است که گرایش به تفسیر منفی موقعیت‌های مبهم می‌تواند با شدت بیشتر نشانه‌های افسردگی همراه باشد (Huang et al., 2021). همچنین، مطالعه شبکه‌ای اخیر نشان داده است که سوگیری منفی در پردازش شناختی با خودکنترلی و نشانه‌های افسردگی در دانشجویان ارتباط دارد و برخی مؤلفه‌های پردازش شناختی می‌توانند در شبکه روابط میان متغیرهای روان‌شناختی جایگاهی مرکزی داشته باشند (Liu et al., 2025). یافته‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که تجربه قربانی‌شدن در دوره‌های پیشین زندگی می‌تواند با سوگیری شناختی منفی در دانشجویان مرتبط باشد و تاب‌آوری در این رابطه نقش پیچیده‌ای ایفا کند (Wang et al., 2023). بنابراین، الگوهای شناختی را می‌توان نه صرفاً مجموعه‌ای از خطاهای ادراکی، بلکه بخشی از سازوکارهایی دانست که کیفیت تجربه هیجانی دانشجو را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

در کنار سوگیری‌های آشکار در توجه و تفسیر، فرایندهای فراشناختی و سوگیری‌های ضمنی نیز می‌توانند در شکل‌دهی تجربه اجتماعی دانشجویان نقش داشته باشند. آگاهی فرد از فرایندهای شناختی خود ممکن است بر نحوه تشخیص، ارزیابی و تنظیم واکنش‌های شناختی اثر بگذارد. بررسی رابطه بین آگاهی فراشناختی و سوگیری ضمنی در دانشجویان نشان داده است که توجه به فرایندهای خودنظارتی و شناخت از شناخت، در فهم الگوهای سوگیرانه اهمیت دارد (Gutierrez & Liston, 2021). این موضوع از آن جهت اهمیت دارد که دانشجو در موقعیت‌های اجتماعی صرفاً به محرک بیرونی پاسخ نمی‌دهد، بلکه هم‌زمان در حال ارزیابی خود، بازبینی عملکرد خویش و پیش‌بینی داوری دیگران است. چنانچه این فرایندها با تمرکز افراطی بر نشانه‌های منفی همراه شوند، احتمال تداوم چرخه‌ای از نگرانی، ارزیابی منفی و فشار روانی افزایش می‌یابد. در چنین شرایطی، فرد ممکن است انرژی شناختی و هیجانی قابل توجهی را صرف نظارت بر خود و محیط کند؛ فرایندی که در بلندمدت می‌تواند با تحلیل رفتن منابع روان‌شناختی همراه شود.

یکی از پیامدهای مهم فشارهای مستمر شناختی و هیجانی، فرسودگی هیجانی است. فرسودگی هیجانی به حالتی از تخلیه انرژی عاطفی، احساس خستگی مستمر، کاهش توان روانی برای مواجهه با الزامات روزمره و احساس ناتوانی در تداوم مشارکت مؤثر اشاره دارد. اگرچه مفهوم فرسودگی در ابتدا بیشتر در حوزه شغلی بررسی می‌شد، در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به شکل‌های تحصیلی و دانشجویی آن شده است. محیط دانشگاهی می‌تواند مجموعه‌ای از فشارهای مداوم شامل حجم تکالیف، نگرانی از ارزیابی، رقابت، ابهام نسبت به آینده، مشکلات مالی و تعارض میان نقش‌های مختلف را بر دانشجو تحمیل کند و در صورت تداوم، زمینه فرسودگی هیجانی را فراهم آورد. مطالعه‌ای در میان دانشجویان نشان داده است که سخت‌رویی تحصیلی از عوامل مرتبط با احتمال تجربه فرسودگی هیجانی است و تفاوت در منابع فردی می‌تواند سطح آسیب‌پذیری در برابر فرسودگی را تعیین کند (Nuradilla, 2024). همچنین، شواهد اخیر نشان می‌دهد که فرسودگی هیجانی در دانشجویان با وضعیت سلامت روان ارتباط معناداری دارد و می‌تواند یکی از شاخص‌های مهم آسیب‌پذیری روان‌شناختی در جمعیت دانشگاهی تلقی شود (Jiang, 2025).

فرسودگی هیجانی همچنین ممکن است حلقه واسط میان فشارهای اولیه و پیامدهای اجتماعی یا تحصیلی بعدی باشد. در مدل‌های مرتبط با فرسودگی دانشجویی، استرس و فرسودگی هیجانی به‌عنوان سازوکارهایی مطرح شده‌اند که می‌توانند به ناکارآمدی تحصیلی و بدبینی منجر شوند. نتایج یک مطالعه جدید در جمعیت دانشجویی نشان داد که استرس و فرسودگی هیجانی در روابط میان ناکارآمدی تحصیلی و بدبینی نقش میانجی ایفا می‌کنند و از این طریق نشان می‌دهند که تخلیه عاطفی می‌تواند در تبدیل فشارهای تجربه‌شده به نگرش‌ها و رفتارهای منفی نقش داشته باشد (Ramos-Vera et al., 2025). مطالعه دیگری نیز بر نقش فعالیت بدنی و فرسودگی هیجانی در رفتارهای پیشگیرانه سلامت دانشجویان تأکید کرده و نشان داده است که وضعیت هیجانی دانشجو می‌تواند بر رفتارهای سازگارانه وی اثرگذار باشد (Yue, 2024). بنابراین، فرسودگی هیجانی نه‌تنها پیامد فشارهای تحصیلی و روانی است، بلکه خود می‌تواند زمینه‌ساز کاهش مشارکت، ضعف انگیزش و کاهش کیفیت تعامل با محیط شود.

برای درک بهتر نقش فرسودگی هیجانی، می‌توان به شواهد سایر محیط‌های آموزشی نیز توجه کرد. هرچند برخی مطالعات خارج از جمعیت دانشجویی انجام شده‌اند، سازوکارهای گزارش‌شده در آنها از نظر نظری برای تبیین فرایند تخلیه منابع هیجانی اهمیت دارند. برای مثال، در مطالعه‌ای درباره معلمان آموزش ویژه، رفتارهای اخلالگر دانش‌آموزان با فرسودگی هیجانی معلمان ارتباط داشت و باورهای شایستگی معلمان به‌عنوان یکی از سازوکارهای میانجی بررسی شد (Van Den Brink et al., 2025). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهند که فرسودگی هیجانی عموماً در بستری شکل می‌گیرد که فرد فشار محیطی را از طریق ارزیابی‌ها و باورهای شناختی خود تجربه می‌کند. به بیان دیگر، یک موقعیت بیرونی لزوماً برای همه افراد به میزان یکسان فرساینده نیست؛ بلکه تفسیر فرد از موقعیت، ادراک توانایی مقابله و نوع تمرکز شناختی می‌تواند تعیین کند که فشار محیطی تا چه حد به تخلیه هیجانی منجر شود. این منطق در محیط دانشگاهی نیز قابل طرح است؛ دانشجویی که تعاملات اجتماعی و تحصیلی را از دریچه ارزیابی‌های منفی و سوگیری‌های توجهی تجربه می‌کند، ممکن است نسبت به دانشجویی با پردازش انعطاف‌پذیرتر، منابع هیجانی بیشتری را مصرف کند.

از منظر نظری، می‌توان انتظار داشت که رابطه میان سوگیری‌های شناختی و بیگانگی اجتماعی تا حدی از طریق فرسودگی هیجانی توضیح داده شود. تمرکز مفرط بر خود ممکن است دانشجو را به پایش دائمی عملکرد، نشانه‌های هیجانی و خطاهای احتمالی سوق دهد و در نتیجه، بار شناختی و عاطفی او را افزایش دهد. به همین ترتیب، توجه افراطی به دیگران و حساسیت نسبت به نشانه‌های بیرونی می‌تواند موجب افزایش نگرانی درباره ارزیابی اجتماعی شود. در هر دو حالت، تداوم این الگوها ممکن است انرژی هیجانی دانشجو را کاهش داده و احساس خستگی و فرسودگی را تشدید کند. دانشجویی که از نظر هیجانی فرسوده است، احتمالاً انگیزه و ظرفیت کمتری برای مشارکت در تعاملات اجتماعی، فعالیت‌های گروهی، برقراری روابط جدید و حفظ پیوند فعال با محیط دانشگاه خواهد داشت. کاهش مشارکت نیز می‌تواند احساس فاصله، انزوا و بی‌معنایی را افزایش دهد و به این ترتیب، مسیر شناختی‌ـهیجانی به تجربه بیگانگی اجتماعی منتهی شود. شواهد مربوط به

ارتباط سوگیری‌های منفی با مشکلات هیجانی (Huang et al., 2021; Liu et al., 2025) و نیز یافته‌های مربوط به نقش فرسودگی هیجانی در پیامدهای ناسازگارانه دانشجویان (Jiang, 2025; Ramos-Vera et al., 2025) از چنین چارچوبی حمایت مفهومی می‌کنند. از سوی دیگر، روابط اجتماعی و احساس تعلق از عوامل اساسی در سازگاری دانشجو با محیط دانشگاه محسوب می‌شوند. هرگونه عاملی که ظرفیت فرد برای حضور فعال در روابط اجتماعی را کاهش دهد، می‌تواند احتمال تجربه بیگانگی را افزایش دهد. یافته‌های مرتبط با بیگانگی و رضایت از زندگی نشان داده‌اند که هویت اجتماعی و امید می‌توانند در ارتباط میان بیگانگی و کیفیت زندگی دانشجویان نقش میانجی داشته باشند (Chang et al., 2025). این نتیجه بیانگر آن است که بیگانگی اجتماعی با شبکه گسترده‌ای از منابع روان‌شناختی و اجتماعی در ارتباط است و نمی‌توان آن را صرفاً پیامد یک عامل محیطی دانست. همچنین، موفقیت مداخله گروهی مبتنی بر معنویت در کاهش احساس بیگانگی دانشجویان نشان می‌دهد که تقویت پیوندهای درونی و اجتماعی می‌تواند تجربه بیگانگی را تعدیل کند (Aykara & Gök, 2025). بر همین اساس، بررسی متغیرهایی که پیش از شکل‌گیری بیگانگی عمل می‌کنند و امکان مداخله بر آنها وجود دارد، از اهمیت کاربردی زیادی برخوردار است.

با وجود گسترش مطالعات درباره سوگیری‌های شناختی، فرسودگی هیجانی و بیگانگی، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین هر یک از این متغیرها را به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند. برخی مطالعات بر شیوع یا سنجش سوگیری شناختی در دانشجویان تمرکز داشته‌اند (Aguilar-Barajas et al., 2022; Özkan & Topsakal, 2022)، برخی رابطه سوگیری‌های شناختی با افسردگی، اضطراب یا سایر پیامدهای هیجانی را بررسی کرده‌اند (Huang et al., 2021; Wang et al., 2023) و گروهی دیگر اثربخشی مداخلات اصلاح سوگیری را گزارش کرده‌اند (Arsanjani et al., 2021; Ghadampour & Bawzin, 2021; Pakizeh et al., 2024). در سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به فرسودگی هیجانی بیشتر بر عوامل خطر یا پیامدهای سلامت روان، رفتار سلامت و ناکارآمدی تحصیلی تمرکز داشته‌اند (Jiang, 2025; Nuradilla, 2024; Yue, 2024). همچنین، مطالعات بیگانگی دانشجویان بیشتر بر پیامدهای اجتماعی، کیفیت زندگی، عوامل فرهنگی یا رفتارهای پرخطر تأکید کرده‌اند (Soltani et al., 2018; Veysi et al., 2025). بنابراین، هنوز نیاز به الگویی یکپارچه وجود دارد که نشان دهد چگونه جهت‌گیری‌های شناختی خاص می‌توانند از طریق یک سازوکار هیجانی با تجربه بیگانگی اجتماعی دانشجویان مرتبط شوند.

بررسی چنین مدلی از نظر نظری و کاربردی اهمیت دارد. از نظر نظری، قرار دادن سوگیری‌های شناختی در سطح پیش‌بین، فرسودگی هیجانی در سطح سازوکار واسطه‌ای و بیگانگی اجتماعی در سطح پیامد می‌تواند به تبیین فرایندی‌تر تجربه گسست اجتماعی در دانشجویان کمک کند. چنین رویکردی به جای آنکه بیگانگی را صرفاً نتیجه شرایط اجتماعی یا ویژگی‌های ثابت فردی بداند، بر تعامل میان پردازش شناختی و تحلیل منابع هیجانی تأکید می‌کند. از نظر کاربردی نیز شناسایی این مسیر می‌تواند برای مراکز مشاوره دانشگاهی اهمیت داشته باشد، زیرا سوگیری‌های توجهی و فرسودگی هیجانی متغیرهایی هستند که امکان شناسایی زودهنگام و مداخله روان‌شناختی در مورد آنها وجود دارد. در صورت تأیید نقش میانجی فرسودگی هیجانی، برنامه‌های مداخله‌ای می‌توانند علاوه بر اصلاح الگوهای توجه و تفسیر، بر مدیریت خستگی هیجانی، افزایش انعطاف‌پذیری و تقویت ظرفیت تعامل اجتماعی دانشجویان متمرکز شوند. همچنین، توجه به پیوند میان تجربه آموزشی و احساس تعلق اجتماعی می‌تواند در سیاست‌گذاری دانشگاهی و طراحی برنامه‌های حمایتی برای دانشجویانی که در معرض گسست اجتماعی قرار دارند، سودمند باشد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سوگیری‌های شناختی شامل کانون توجه متمرکز بر خود و کانون توجه بیرونی در پیش‌بینی بیگانگی اجتماعی دانشجویان با در نظر گرفتن نقش میانجی فرسودگی هیجانی بود.

روش‌شناسی

پژوهش از نظر طرح، توصیفی-همبستگی و مبتنی بر تحلیل مسیر در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل ۴۰۵۹ دانشجوی شاغل به تحصیل دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود. بر اساس گزارش فرایند نمونه‌گیری، رشته‌ها در طبقه‌های آموزشی سازمان‌دهی شدند، رشته‌هایی از طبقه‌ها انتخاب شدند و پیوند پرسشنامه برای دانشجویان در دسترسِ رشته‌های منتخب ارسال شد. پس از بررسی پاسخ‌های ثبت‌شده، ۳۸۷ پرسشنامه واجد شرایط تحلیل باقی ماند. با توجه به اینکه تکمیل پرسشنامه داوطلبانه و آنلاین بوده است، باید احتمال سوگیری پاسخ‌دهی و محدودشدن تعمیم‌پذیری نتایج را در نظر گرفت.

نمونه شامل ۳۲۴ زن (۸۳٫۷ درصد) و ۶۳ مرد (۱۶٫۳ درصد) بود. از نظر مقطع، ۳۲۸ نفر (۸۴٫۸ درصد) در کارشناسی و ۵۹ نفر (۱۵٫۲ درصد) در کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۵٫۶۵ سال و انحراف معیار آن ۷٫۵۶ سال بود. در این تحلیل، همان ضرایب مدل جامع گزارش می‌شود؛ بنابراین، نتایج حاصل از برآورد مجدد یک مدل سه‌متغیری مجزا نیست.

پرسشنامه بیگانگی اجتماعی توسط بنی‌فاطمه (۱۳۹۰) با هدف سنجش میزان بیگانگی اجتماعی افراد تدوین و در پژوهش‌های دانشجویی مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای ۲۶ گویه و ۶ خرده‌مقیاس شامل بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، بی‌معنایی، انزوای اجتماعی، بیگانگی از خود و بیگانگی فرهنگی است. خرده‌مقیاس بی‌قدرتی شامل گویه‌های ۱ تا ۵، خرده‌مقیاس بی‌هنجاری شامل گویه‌های ۶ تا ۸، خرده‌مقیاس بی‌معنایی شامل گویه‌های ۹ تا ۱۲، خرده‌مقیاس انزوای اجتماعی شامل گویه‌های ۱۳ تا ۱۶، خرده‌مقیاس بیگانگی از خود شامل گویه‌های ۱۷ تا ۲۱ و خرده‌مقیاس بیگانگی فرهنگی شامل گویه‌های ۲۲ تا ۲۶ است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود. به گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «نظری ندارم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به‌ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ اختصاص می‌یابد. برای به‌دست‌آوردن نمره هر خرده‌مقیاس، نمرات گویه‌های مربوط به آن خرده‌مقیاس با یکدیگر جمع می‌شوند و برای محاسبه نمره کلی نیز مجموع نمرات تمام ۲۶ گویه محاسبه می‌شود. بر این اساس، دامنه نمره کل پرسشنامه از ۲۶ تا ۱۳۰ خواهد بود و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان بیشتر بیگانگی اجتماعی است. از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی، در پژوهش بنی‌فاطمه و رسولی (۱۳۹۰)، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به‌دست آمد که بیانگر همسانی درونی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه سوگیری‌های شناختی توسط وودی و همکاران (۱۹۹۷) طراحی شده است و با هدف سنجش نحوه جهت‌گیری و تمرکز توجه افراد در موقعیت‌های تعامل اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ابزار دارای ۱۰ گویه و ۲ خرده‌مقیاس پنج‌گویه‌ای است که شامل «کانون توجه متمرکز بر خود» و «کانون توجه بیرونی» می‌شود. آزمودنی‌ها به گویه‌های پرسشنامه بر اساس تصور و برداشت خود از تعاملات اجتماعی پیشین پاسخ می‌دهند. هر گویه بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که میزان انطباق کانون توجه آزمودنی با عبارت ارائه‌شده را نشان می‌دهد. برای نمره‌گذاری، نمرات پنج گویه مربوط به هر خرده‌مقیاس محاسبه و میانگین گویه‌های هر خرده‌مقیاس به‌عنوان نمره آن خرده‌مقیاس در نظر گرفته می‌شود. سپس نمرات دو خرده‌مقیاس با یکدیگر مقایسه می‌شوند تا مشخص شود کانون توجه فرد بیشتر بر خود یا بر محیط و دیگران متمرکز است. در این ابزار، نمره بالاتر هر خرده‌مقیاس نشان‌دهنده غلبه بیشتر همان نوع کانون توجه است. از نظر روایی و پایایی، در مطالعه اصلی وودی و همکاران (۱۹۹۷)، ساختار دو عاملی ابزار تأیید شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس کانون توجه متمرکز بر خود و کانون توجه بیرونی به‌ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۲ گزارش شده است. روایی سازه‌ای پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی بررسی شده و ساختار دو عاملی آن مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین مقدار KMO برابر با ۰/۸۰ و آزمون بارتلت از نظر آماری معنادار گزارش شده است. در مطالعات داخلی نیز خیر و همکاران (۱۳۸۷) ضرایب آلفای کرونباخ را برای دو خرده‌مقیاس به‌ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. که نشان‌دهنده همسانی درونی قابل قبول ابزار در نمونه ایرانی است. علاوه بر این، در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کانون توجه متمرکز بر خود و کانون توجه متمرکز بر دیگران به‌ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۲ به‌دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی هیجانی توسط گرندی (۲۰۰۳) با هدف سنجش میزان فرسودگی هیجانی افراد طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۶ گویه و یک مقیاس کلی است و میزان احساس خستگی و فرسودگی هیجانی فرد، به‌ویژه در ارتباط با فعالیت‌های روزمره و تحصیلی، را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. یکی از گویه‌های این ابزار، احساس خستگی فرد هنگام بیدارشدن از خواب و مواجهه با رفتن به دانشگاه را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود. گزینه‌های پاسخ شامل «بسیار کم»، «کم»، «متوسط»، «زیاد» و «بسیار زیاد» است که به‌ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ دریافت می‌کنند. برای به‌دست‌آوردن نمره کلی، نمرات هر ۶ گویه با یکدیگر جمع می‌شوند. بنابراین، حداقل نمره ممکن ۶ و حداکثر نمره ۳۰ است. نمره بالاتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده میزان بیشتر فرسودگی هیجانی است و نمره پایین‌تر نشان‌دهنده فرسودگی هیجانی کمتر است. گرندی (۲۰۰۳)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آورد. و در ایران، از نظر روایی، در پژوهش عاشق‌حسینی (۱۴۰۱)، روایی صوری، محتوایی و ملاکی پرسشنامه مناسب ارزیابی و تأیید شده است. همچنین پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بیش از ۰/۷۰ گزارش شد که بیانگر همسانی درونی قابل قبول پرسشنامه است.

پس از دریافت مجوزهای لازم از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد یاسوج مراحل اجرای پژوهش به ترتیب زیر انجام شد. در گام نخست، پژوهشگر با مراجعه به جامعه مورد مطالعه و هماهنگی‌های لازم با مسئولان دانشگاه، شرایط اجرای پژوهش و نحوه دسترسی به دانشجویان را مشخص کرد. همچنین پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، هدف پژوهش، شیوه پاسخ‌گویی به ابزارها و اصول محرمانه‌بودن اطلاعات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و از آنان درخواست شد با آگاهی و رضایت کامل در پژوهش شرکت کنند. در مرحله بعد، ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه بیگانگی اجتماعی، پرسشنامه سوگیری‌های شناختی و پرسشنامه فرسودگی هیجانی آماده‌سازی شدند. به‌منظور تسهیل دسترسی دانشجویان و متناسب با شرایط اجرای پژوهش، تمامی پرسشنامه‌ها به‌صورت الکترونیکی در سامانه پرس‌لاین طراحی و تنظیم شدند. در ابتدای فرم الکترونیکی، توضیح مختصری درباره هدف کلی پژوهش، نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها، اختیاری‌بودن مشارکت و محرمانه‌ماندن اطلاعات ارائه شد. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد هر یک از گویه‌ها را با دقت مطالعه کرده و بر اساس وضعیت و تجربه شخصی خود پاسخ دهند. پس از آماده‌شدن فرم الکترونیکی، لینک پرسشنامه در اختیار دانشجویانی قرار گرفت که براساس فرایند نمونه‌گیری پژوهش انتخاب شده بودند. به شرکت‌کنندگان تأکید شد که پاسخ درست یا غلطی برای گویه‌ها وجود ندارد و هدف، دستیابی به دیدگاه‌ها و تجربه‌های واقعی آنان است؛ بنابراین لازم است پاسخ‌ها را با صداقت و بدون تأثیرپذیری از نظر دیگران ثبت کنند. به‌منظور جلوگیری از ایجاد فشار یا اجبار، شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و شرکت‌کنندگان در هر مرحله می‌توانستند از ادامه همکاری منصرف شوند. پرسشنامه‌ها به‌گونه‌ای در سامانه پرس‌لاین تنظیم شدند که شرکت‌کننده بتواند مراحل پاسخ‌گویی را به‌ترتیب مشخص‌شده طی کند. ابتدا اطلاعات جمعیت‌شناختی مورد نیاز دریافت شد و سپس ابزارهای پژوهش در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفتند. ترتیب ارائه پرسشنامه‌ها برای همه شرکت‌کنندگان یکسان در نظر گرفته شد تا فرایند گردآوری داده‌ها با نظم و شرایط مشابه انجام شود. از شرکت‌کنندگان خواسته شد پیش از ارسال نهایی، پاسخ‌های خود را بررسی کنند تا از ثبت ناقص اطلاعات جلوگیری شود. در طول فرایند گردآوری داده‌ها، پژوهشگر بر روند دریافت پاسخ‌ها نظارت داشت و در صورت وجود ابهام درباره نحوه پاسخ‌گویی، بدون تأثیرگذاری بر محتوای پاسخ‌ها، توضیحات لازم درباره شیوه تکمیل پرسشنامه ارائه می‌شد. اطلاعات ثبت‌شده در سامانه به‌صورت الکترونیکی گردآوری و پس از پایان مرحله جمع‌آوری، پاسخ‌ها مورد بررسی اولیه قرار گرفتند. در این مرحله، پاسخ‌های ناقص، الگوهای پاسخ‌گویی نامعتبر و مواردی که شرایط لازم برای ورود به پژوهش را نداشتند، از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. پس از بررسی و پالایش اولیه داده‌ها، پاسخ‌های کامل و قابل استفاده برای مراحل بعدی پژوهش حفظ شدند. در نهایت، داده‌های حاصل از ۳۸۷ پاسخ کامل و قابل استفاده مبنای انجام مراحل بعدی پژوهش قرار گرفتند. در تمام مراحل اجرای پژوهش، اصول اخلاق پژوهش رعایت شد؛ به‌گونه‌ای که اطلاعات و پاسخ‌های شرکت‌کنندگان محرمانه تلقی شد، اطلاعات هویتی غیرضروری دریافت نشد و از داده‌ها صرفاً در چارچوب اهداف علمی پژوهش استفاده شد.

داده‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش پس از جمع‌آوری و ورود به نرم‌افزار آماری، در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی نظیر میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای بررسی توزیع نمرات و وضعیت کلی متغیرها استفاده شد. همچنین، جهت بررسی همبستگی اولیه بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، با توجه به هدف اصلی پژوهش که طراحی و آزمون مدل پیش بینی بیگانگی اجتماعی براساس سوگیری های شناختی با نقش واسطه ای فرسودگی هیجانی در دانشجویان است، از روش تحلیل مسیر استفاده شدتجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و Spss-27 انجام گرفت.

یافته‌ها

از مجموع ۳۸۷ دانشجوی شرکت‌کننده در پژوهش، ۳۲۴ نفر (۸۳،۷ درصد) زن و ۶۳ نفر (۱۶،۳ درصد) مرد بودند. از نظر سطح تحصیلات، ۳۲۸ نفر (۸۴،۸ درصد) در مقطع کارشناسی و ۵۹ نفر (۱۵،۲ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین، میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۵،۶۵ سال با انحراف معیار ۷،۵۶ سال بود. پیش از اجرای تحلیل پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. برای پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی توزیع نمرات استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات همه متغیرها نرمال است (دامنه توزیع بین ۱+ و ۱-). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین - واتسون استفاده شد که نتایج نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت (D.W= ۱/۹۲، دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل قبول است). برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس (VI F) و تحمل (Tol erance) استفاده شد که نتایج نشان داد عدم هم‌خطی بین متغیرها برقرار است (دامنه VI F کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ بدست آمد). پیش‌فرض دیگر برقراری رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و وابسته است که با همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن همراه با میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است.

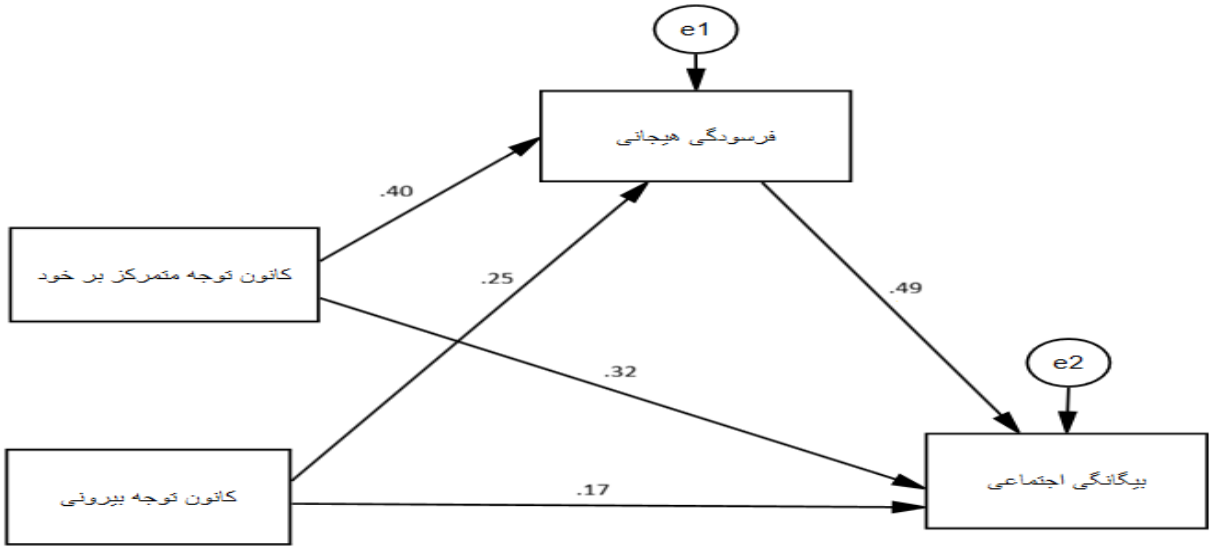
جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱.فرسودگی هیجانی	۱۵/۸۲	۵/۱۲	۱			
۲.سوگیری شناختی(کانون توجه متمرکز بر خود)	۱۶/۱۸	۳/۳۳	۰/۴۱**	۱		
۳. سوگیری شناختی(کانون توجه بیرونی)	۱۳/۸۳	۴/۲۰	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۱	
۴.بیگانگی اجتماعی	۸۰/۸۰	۱۳/۴۶	۰/۴۸**	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۱

**P < ۰/۰۱ ،*P < ۰/۰۵

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین سوگیری شناختی متمرکز بر خود با بیگانگی اجتماعی (r = ۰/۳۳ و p < ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.همچنین، بین فرسودگی هیجانی و بیگانگی اجتماعی (r = ۰/۴۸ و p <۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. از سوی دیگر، بین سوگیری شناختی متمرکز بر خود و فرسودگی هیجانی (r = ۰،۴۱ و p < ۰/۰۱) رابطه مثبت و معنادار و بین سوگیری شناختی متمرکز بر دیگران و فرسودگی هیجانی (r = ۰/۲۷ و p < ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین دو مؤلفه سوگیری شناختی متمرکز بر خود و متمرکز بر دیگران (r =۰/۲۸ و p <۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد.

در مرحله اول از برازش کلی مدل و در ادامه وزن‌های رگرسیون استاندارد مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به روابط مورد تحلیل قرار گرفت.



شکل ۱. ضرایب استاندارد روابط سوگیری‌های شناختی با بیگانگی اجتماعی با میانجی گری فرسودگی هیجانی

ابتدا جهت تعیین برازش کلی مدل، شاخص‌های برازش مدنظر قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است. برای شاخص برازندگی X^2/df مقادیر کوچکتر از ۳ مناسب و هر چقدر به صفر نزدیکتر باشد حاکی از برازش خوب الگو می‌باشد. برای شاخص GFI و I FI، CFI مقدار نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به عنوان برازش نیکویی قابل قبول تلقی می‌شود که نشان دهنده خوب بودن مدل می‌باشد. در ارتباط با شاخص RMSEA مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است؛ مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشان از الزام رد کردن الگو می‌باشد (هومن، ۱۳۸۶). شاخص‌های برازش ارائه شده در جدول ۲ نشان از برازش مناسب مدل دارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین شده

شاخص‌های برازندگی الگو	X^2	df	X^2/df	GFI	I FI	CFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۲/۸۹	۱	۲/۸۹	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۰۷

در ادامه کلیه اثرات مربوط به تمامی مسیرهای مستقیم در مدل تحلیل مسیر بررسی شد. ابتدا اثرات مستقیم سوگیری‌های شناختی و فرسودگی هیجانی بر بیگانگی اجتماعی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب مدل تبیین بیگانگی اجتماعی بر اساس سوگیری‌های شناختی با میانجی‌گری فرسودگی هیجانی

مسیر مستقیم	ضریب استاندارد	آماره t
اثر کانون توجه متمرکز بر خود بر فرسودگی هیجانی	۰/۴۰	۴/۵۶
اثر کانون توجه بیرونی بر فرسودگی هیجانی	۰/۲۵	۳/۷۱
اثر فرسودگی هیجانی بر بیگانگی اجتماعی	۰/۴۹	۵/۴۰

$t > ۲/۶۸$ در سطح ۰/۰۱ و $t > ۱/۹۶$ در سطح ۰/۵ معنادار است.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق مسیر ضرایب رگرسیونی استاندارد در جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر فرسودگی هیجانی ($P < ۰/۰۱$، $\beta = ۰/۴۹$) بر بیگانگی اجتماعی معنادار بودند. همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای فرسودگی هیجانی در ارتباط بین سوگیری‌های شناختی با بیگانگی اجتماعی از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از بررسی نقش واسطه‌ای فرسودگی هیجانی در ارتباط بین سوگیری‌های شناختی با بیگانگی اجتماعی از طریق آزمون سوبل

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	متغیر میانجی	Sobel 's t est (z)	P
کانون توجه متمرکز بر خود	بیگانگی اجتماعی	فرسودگی هیجانی	۳/۴۸	۰/۰۰۱
کانون توجه بیرونی	بیگانگی اجتماعی	فرسودگی هیجانی	۳/۰۶	۰/۰۰۲

نتایج حاصل از آزمون سوبل در جدول ۴ نشان می‌دهد که متغیر فرسودگی هیجانی در ارتباط بین کانون توجه متمرکز بر خود (P < ۰/۰۱، Z = ۳/۴۸) با بیگانگی اجتماعی نقش واسطه‌ای معناداری دارد. همچنین فرسودگی هیجانی در ارتباط بین کانون توجه بیرونی (P < ۰/۰۱، Z = ۳/۰۶) با بیگانگی اجتماعی نقش واسطه‌ای معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سوگیری‌های شناختی در پیش‌بینی بیگانگی اجتماعی دانشجویان با در نظر گرفتن نقش میانجی فرسودگی هیجانی انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که کانون توجه متمرکز بر خود اثر مثبت و معناداری بر فرسودگی هیجانی دارد و با افزایش تمرکز دانشجو بر حالات درونی، ارزیابی شخصی از عملکرد و بازبینی مداوم خود، میزان فرسودگی هیجانی نیز افزایش می‌یابد. همچنین، کانون توجه بیرونی نیز اثر مثبت و معناداری بر فرسودگی هیجانی نشان داد؛ به این معنا که حساسیت بیشتر نسبت به واکنش‌ها، قضاوت‌ها و نشانه‌های اجتماعی موجود در محیط می‌تواند با افزایش خستگی و تحلیل رفتن منابع هیجانی همراه باشد. افزون بر این، فرسودگی هیجانی اثر مثبت و معناداری بر بیگانگی اجتماعی داشت. شاخص‌های برازش نیز نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش قابل قبول برخوردار است. مهم‌تر از همه، نتایج آزمون سوبل نشان داد که فرسودگی هیجانی در رابطه میان کانون توجه متمرکز بر خود و بیگانگی اجتماعی و نیز در رابطه میان کانون توجه بیرونی و بیگانگی اجتماعی نقش میانجی معناداری ایفا می‌کند. بنابراین، یافته‌های پژوهش از الگویی حمایت می‌کنند که در آن جهت‌گیری‌های توجهی ناسازگارانه از طریق افزایش فرسودگی هیجانی می‌توانند با تشدید تجربه بیگانگی اجتماعی در دانشجویان مرتبط شوند. نخستین یافته پژوهش، یعنی اثر مثبت کانون توجه متمرکز بر خود بر فرسودگی هیجانی، با مجموعه‌ای از شواهد مربوط به نقش پردازش شناختی منفی در مشکلات هیجانی دانشجویان همسو است. هنگامی که فرد بخش عمده‌ای از منابع شناختی خود را به بررسی حالت‌های درونی، کیفیت عملکرد، اشتباهات احتمالی و نحوه دیده شدن خود توسط دیگران اختصاص می‌دهد، احتمال شکل‌گیری چرخه‌ای از خودارزیابی منفی، نگرانی و فشار روانی افزایش می‌یابد. یافته‌های مربوط به سوگیری شناختی در دانشجویان نشان داده‌اند که پردازش شناختی جهت‌دار در این گروه شایع است و می‌تواند بر کیفیت ارزیابی موقعیت‌ها اثر بگذارد (Aguilar-Barajas et al., 2022). همچنین، بررسی سوگیری شناختی در ارتباط با تفکر تحلیلی نشان داده است که نحوه پردازش و ارزیابی اطلاعات در دانشجویان می‌تواند با میزان آسیب‌پذیری آنان در برابر قضاوت‌های سوگیرانه مرتبط باشد (Özkan & Topsakal, 2022). در همین راستا، پژوهش‌های مربوط به سوگیری‌های شناختی منفی نشان داده‌اند که این الگوها با نشانه‌های افسردگی و کاهش خودکنترلی در دانشجویان ارتباط دارند (Liu et al., 2025). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که تمرکز مداوم بر خود، به‌ویژه هنگامی که با ارزیابی‌های منفی همراه باشد، منابع شناختی و عاطفی فرد را به‌طور مستمر درگیر کرده و زمینه فرسودگی هیجانی را فراهم می‌کند.

این یافته همچنین با نتایج پژوهش‌هایی همخوان است که بر ارتباط سوگیری‌های تفسیری و توجهی با مشکلات هیجانی تأکید داشته‌اند. در مطالعه Huang و همکاران، سوگیری در تفسیر اطلاعات مبهم با نشانه‌های افسردگی در دانشجویان رابطه داشت و مشخص شد که تفسیر منفی موقعیت‌ها می‌تواند یکی از سازوکارهای شناختی مرتبط با وضعیت هیجانی نامطلوب باشد (Huang et al., 2021). همچنین، Wang و همکاران نشان دادند که تجربه‌های منفی پیشین و قربانی‌شدن می‌توانند با سوگیری شناختی منفی در دانشجویان ارتباط داشته باشند و

تاب‌آوری در این رابطه نقش مهمی ایفا می‌کند (Wang et al., 2023). از این منظر، تمرکز بیش از حد بر حالات شخصی ممکن است باعث شود دانشجو نشانه‌های خستگی، اضطراب یا ضعف عملکرد خود را برجسته‌تر از واقعیت ادراک کند و همین ادراک سوگیرانه، احساس فشار و ناتوانی را تشدید کند. تداوم چنین چرخه‌ای می‌تواند به مصرف بیشتر انرژی هیجانی و در نهایت فرسودگی منجر شود.

یافته دوم پژوهش نشان داد که کانون توجه بیرونی نیز اثر مثبت و معناداری بر فرسودگی هیجانی دارد. این نتیجه بیانگر آن است که نه‌تنها تمرکز بیش از حد بر خود، بلکه حساسیت افراطی نسبت به نشانه‌های محیطی و واکنش‌های دیگران نیز می‌تواند از نظر هیجانی فرساینده باشد. دانشجویی که دائماً در حال پایش رفتار همسالان، ارزیابی واکنش استادان و تفسیر نشانه‌های اجتماعی است، ممکن است فشار شناختی بیشتری تجربه کند. اگر این توجه بیرونی با نگرانی درباره قضاوت دیگران و برداشت تهدیدآمیز از تعاملات اجتماعی همراه شود، احتمال افزایش تنش و خستگی عاطفی بیشتر خواهد شد. یافته‌های Gutierrez و Liston درباره رابطه آگاهی فراشناختی و سوگیری ضمنی در دانشجویان نشان می‌دهد که نحوه نظارت فرد بر فرایندهای شناختی خود و واکنش به محرک‌های اجتماعی می‌تواند در شکل‌گیری سوگیری‌ها اهمیت داشته باشد (Gutierrez & Liston, 2021). همچنین، مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که تعدیل سوگیری توجه می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی مثبتی ایجاد کند؛ برای مثال، اصلاح سوگیری شناختی موجب کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان شده است (Arsanjani et al., 2021) و درمان شناختی‌ـرفتاری نیز توانسته است سوگیری توجه را در افراد دارای نشانه‌های اضطراب اجتماعی کاهش دهد (Ghadampour & Bawzin, 2021). این شواهد از این فرض حمایت می‌کنند که جهت‌گیری نامتناسب توجه، چه به سوی درون و چه به سوی بیرون، می‌تواند با افزایش فشار روانی و هیجانی همراه باشد.

همچنین، یافته‌های Pakizeh و همکاران نشان داد که مداخلات اصلاح سوگیری شناختی می‌توانند بر متغیرهای روان‌شناختی مانند تاب‌آوری و کمال‌گرایی اثرگذار باشند (Pakizeh et al., 2024). این نتیجه اهمیت انعطاف‌پذیری شناختی را در کاهش پیامدهای منفی هیجانی برجسته می‌کند. هنگامی که فرد نتواند کانون توجه خود را متناسب با شرایط تنظیم کند و به‌طور مداوم بر نشانه‌های درونی یا بیرونی خاصی متمرکز بماند، احتمال فرسایش منابع مقابله‌ای بیشتر می‌شود. به عبارت دیگر، مشکل اصلی الزاماً توجه به خود یا دیگران نیست، بلکه انعطاف‌ناپذیری و غلبه پایدار یک جهت‌گیری توجهی است که می‌تواند به پردازش تهدیدمحور و مصرف مستمر منابع هیجانی منجر شود.

یافته مهم دیگر پژوهش، اثر مثبت و معنادار فرسودگی هیجانی بر بیگانگی اجتماعی بود. این نتیجه با مطالعات جدیدی همسو است که فرسودگی هیجانی را یکی از عوامل مهم مرتبط با سلامت روان، کناره‌گیری و ناکارآمدی دانشجویان معرفی کرده‌اند. Jiang نشان داد که فرسودگی هیجانی در میان دانشجویان با وضعیت سلامت روان ارتباط دارد و افزایش آن می‌تواند با مشکلات روان‌شناختی گسترده‌تری همراه شود (Jiang, 2025). همچنین، Nuradilla نشان داد که عوامل مرتبط با سخت‌رویی تحصیلی می‌توانند احتمال فرسودگی هیجانی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند (Nuradilla, 2024). از آنجا که فرسودگی هیجانی با احساس خستگی، کاهش انرژی روانی و افت انگیزه همراه است، می‌توان انتظار داشت دانشجویان فرسوده تمایل کمتری به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و دانشگاهی داشته باشند. کاهش مشارکت به‌تدریج می‌تواند فرصت‌های دریافت حمایت اجتماعی و تجربه تعلق را محدود کرده و احساس فاصله از محیط و دیگران را افزایش دهد.

این تبیین با یافته‌های Ramos-Vera و همکاران نیز سازگار است که نشان دادند استرس و فرسودگی هیجانی می‌توانند در ارتباط میان ناکارآمدی تحصیلی و بدبینی نقش میانجی داشته باشند (Ramos-Vera et al., 2025). بدبینی و کاهش درگیری عاطفی از مؤلفه‌هایی هستند که از نظر مفهومی می‌توانند با بیگانگی ارتباط داشته باشند؛ زیرا فرد فرسوده ممکن است نسبت به ارزش فعالیت‌های دانشگاهی، کیفیت روابط و امکان اثرگذاری خود در محیط نگرشی منفی‌تر پیدا کند. همچنین، مطالعه Yue نشان داد که فرسودگی هیجانی با رفتارهای مرتبط با سلامت در دانشجویان ارتباط دارد و می‌تواند بر میزان مشارکت آنان در رفتارهای سازگارانه اثر بگذارد (Yue, 2024). بنابراین، فرسودگی هیجانی را می‌توان حالتی دانست که ظرفیت فرد برای مشارکت فعال در محیط اجتماعی و آموزشی را کاهش داده و از این مسیر زمینه گسترش احساس بیگانگی را فراهم می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر در خصوص ارتباط فرسودگی هیجانی با بیگانگی اجتماعی همچنین با شواهد مربوط به پیامدهای بیگانگی در دانشجویان همخوان است. Chang و همکاران نشان دادند که بیگانگی با رضایت از زندگی دانشجویان ارتباط دارد و هویت اجتماعی و امید می‌توانند در این رابطه نقش میانجی داشته باشند (Chang et al., 2025). این یافته نشان می‌دهد که تجربه بیگانگی با ضعف پیوندهای روانی و اجتماعی مرتبط است. از سوی دیگر، Aykara و Gök نشان دادند که یک مداخله گروهی مبتنی بر معنویت می‌تواند احساس بیگانگی را در دانشجویان کاهش دهد (Aykara & Gök, 2025). این نتیجه نیز تأکید می‌کند که بیگانگی پدیده‌ای تغییرپذیر است و با کیفیت منابع درونی و ارتباطی فرد ارتباط دارد. وقتی فرسودگی هیجانی منابع عاطفی دانشجو را کاهش می‌دهد، توان او برای حفظ چنین پیوندهایی نیز تضعیف می‌شود و احتمال تجربه گسست اجتماعی افزایش می‌یابد.

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر، تأیید نقش میانجی فرسودگی هیجانی در رابطه میان هر دو مؤلفه سوگیری شناختی و بیگانگی اجتماعی بود. این یافته نشان می‌دهد که اثر جهت‌گیری‌های توجهی بر تجربه بیگانگی صرفاً مستقیم نیست، بلکه بخشی از این رابطه از طریق افزایش خستگی و تحلیل رفتن منابع هیجانی قابل توضیح است. به بیان دیگر، سوگیری شناختی می‌تواند شرایطی را ایجاد کند که فرد رویدادهای اجتماعی و تحصیلی را تهدیدآمیزتر، پرهزینه‌تر یا منفی‌تر ادراک کند؛ این پردازش مستمر، فشار هیجانی را افزایش می‌دهد و در نهایت می‌تواند توان فرد برای مشارکت اجتماعی را کاهش دهد. این تبیین با یافته‌های Liu و همکاران درباره پیوند سوگیری پردازش شناختی منفی با خودکنترلی و افسردگی سازگار است (Liu et al., 2025) و همچنین با نتایج Huang و همکاران درباره ارتباط سوگیری تفسیر و نشانه‌های افسردگی همخوانی دارد (Huang et al., 2021). این شواهد نشان می‌دهند که پردازش شناختی منفی می‌تواند پیامدهای هیجانی ایجاد کند و این پیامدهای هیجانی، به نوبه خود، سایر حوزه‌های سازگاری فرد را تحت تأثیر قرار دهند.

از منظر تبیینی، می‌توان گفت دانشجویی که کانون توجه متمرکز بر خود دارد، احتمالاً در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی به شکل مستمر خود را ارزیابی می‌کند، اشتباهات احتمالی را برجسته می‌سازد و واکنش‌های هیجانی خود را زیر نظر می‌گیرد. این وضعیت موجب مصرف مداوم انرژی شناختی و عاطفی می‌شود. در مقابل، دانشجویی که بیش از حد بر دیگران و محیط بیرونی تمرکز دارد، ممکن است نشانه‌های اجتماعی را دائماً برای یافتن شواهد ارزیابی منفی بررسی کند. هر دو الگو در صورت استمرار می‌توانند به افزایش فرسودگی هیجانی منجر شوند. پس از شکل‌گیری فرسودگی، دانشجو توان و انگیزه کمتری برای برقراری روابط، حضور در فعالیت‌های گروهی و تعامل با محیط دانشگاه خواهد داشت. ازاین‌رو، فرسودگی هیجانی می‌تواند حلقه واسطی باشد که الگوهای شناختی ناسازگارانه را به تجربه گسست اجتماعی پیوند می‌دهد.

یافته حاضر با نتایج مطالعات مربوط به ساختار فرسودگی نیز همسو است. Ramos-Vera و همکاران نشان دادند که فرسودگی هیجانی می‌تواند بخشی از مسیر انتقال اثر فشار روانی به بدبینی و ناکارآمدی باشد (Ramos-Vera et al., 2025). همچنین، نتایج Van Den Brink و همکاران در محیط آموزشی نشان داد که فرسودگی هیجانی می‌تواند تحت تأثیر ادراکات و باورهای فرد در مواجهه با فشارهای محیطی قرار گیرد (Van Den Brink et al., 2025). اگرچه جامعه مورد مطالعه آنان معلمان بود، سازوکار پیشنهادی از نظر نظری با یافته حاضر همخوان است؛ یعنی فشارهای محیطی زمانی به فرسودگی منجر می‌شوند که از طریق ارزیابی‌های شناختی خاص پردازش شوند. در محیط دانشگاه نیز می‌توان انتظار داشت که تمرکز افراطی بر خود یا دیگران، تجربه فشار را تشدید کرده و مسیر منتهی به فرسودگی و سپس بیگانگی را فعال کند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعات داخلی درباره بیگانگی و تجربه اجتماعی دانشجویان قابل تبیین است. Soltani و همکاران نشان دادند که بیگانگی اجتماعی دانشجویان با الگوهای ارتباطی و رسانه‌ای آنان ارتباط دارد (Soltani et al., 2018)، در حالی که Kalatehsadati تجربه دانشجویان پزشکی را از منظر نوعی گسست و ازخودبیگانگی در ساختار آموزش پزشکی بررسی کرده است (Kalatehsadati, 2022). Hakimzadeh و همکاران نیز نشان دادند که عوامل آموزشی، اجتماعی و فرهنگی با گرایش دانشجویان به

مهاجرت ارتباط دارند (Hakimzadeh et al., 2023). هرچند این پژوهش‌ها مستقیماً مدل میانجی پژوهش حاضر را آزمون نکرده‌اند، در مجموع نشان می‌دهند که احساس تعلق و پیوند دانشجو با محیط دانشگاه و جامعه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی و اجتماعی قرار دارد. افزون بر این، یافته‌های Veysi و همکاران درباره ارتباط بیگانگی تحصیلی با گرایش به سوءمصرف مواد و سایر عوامل فردی و خانوادگی نشان می‌دهد که بیگانگی می‌تواند در شبکه‌ای از پیامدهای ناسازگارانه دانشجویان نقش داشته باشد (Veysi et al., 2025). بنابراین، شناسایی فرسودگی هیجانی به‌عنوان یکی از سازوکارهای مرتبط با بیگانگی می‌تواند درک جامع‌تری از مسیرهای منتهی به گسست اجتماعی دانشجویان فراهم کند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سوگیری‌های شناختی و فرسودگی هیجانی را نمی‌توان پدیده‌هایی مستقل از تجربه اجتماعی دانشجویان در نظر گرفت. نحوه جهت‌گیری توجه می‌تواند بر میزان مصرف منابع هیجانی اثر بگذارد و فرسودگی ناشی از آن، ظرفیت دانشجو را برای حفظ روابط سازنده و مشارکت فعال در محیط دانشگاه کاهش دهد. از این منظر، یافته‌ها با شواهد مربوط به نقش سوگیری‌های شناختی در پیامدهای هیجانی (Pakizeh et al., 2024; Wang et al., 2023)، نقش فرسودگی هیجانی در مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی (Jiang, 2025; Nuradilla, 2024) و اهمیت بیگانگی در کیفیت سازگاری و هویت اجتماعی دانشجویان (Aykara & Gök, 2025; Chang et al., 2025) همخوان هستند. این الگو نشان می‌دهد که برای درک بیگانگی اجتماعی دانشجویان لازم است عوامل شناختی و هیجانی به‌صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند و فرسودگی هیجانی به‌عنوان یکی از سازوکارهای احتمالی انتقال اثر سوگیری‌های توجهی به تجربه بیگانگی در نظر گرفته شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود و بنابراین، اگرچه تحلیل مسیر امکان بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها را فراهم کرد، استنباط رابطه علی قطعی میان سوگیری‌های شناختی، فرسودگی هیجانی و بیگانگی اجتماعی امکان‌پذیر نیست. دوم، داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و در نتیجه احتمال تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی، مطلوبیت اجتماعی و تفاوت افراد در خودآگاهی نسبت به وضعیت شناختی و هیجانی خود وجود دارد. سوم، نمونه پژوهش به دانشجویان یک واحد دانشگاهی محدود بود و ترکیب جنسیتی نمونه نیز متوازن نبود؛ ازاین‌رو، تعمیم یافته‌ها به سایر دانشگاه‌ها، مناطق جغرافیایی و گروه‌های دانشجویی باید با احتیاط انجام شود. همچنین، متغیرهای زمینه‌ای دیگری مانند وضعیت اقتصادی، حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی و کیفیت روابط خانوادگی که می‌توانند بر فرسودگی و بیگانگی اثرگذار باشند، در مدل حاضر کنترل نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، روند تغییر سوگیری‌های شناختی، فرسودگی هیجانی و بیگانگی اجتماعی را در طول زمان بررسی کنند تا جهت روابط میان متغیرها با دقت بیشتری مشخص شود. همچنین، استفاده از طرح‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی برای بررسی اینکه آیا اصلاح سوگیری‌های توجهی یا کاهش فرسودگی هیجانی می‌تواند موجب کاهش بیگانگی اجتماعی شود، ضروری است. انجام پژوهش در دانشگاه‌های مختلف، رشته‌های تحصیلی متنوع و با نمونه‌هایی متوازن‌تر از نظر جنسیت و مقطع تحصیلی می‌تواند قابلیت تعمیم نتایج را افزایش دهد. همچنین، پیشنهاد می‌شود متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی، تاب‌آوری، خودکارآمدی، احساس تعلق دانشگاهی، تنظیم هیجان، استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر وارد مدل شوند. استفاده هم‌زمان از ابزارهای خودگزارشی، مصاحبه، مشاهده و شاخص‌های رفتاری نیز می‌تواند به کاهش سوگیری روش مشترک و ارائه تصویری دقیق‌تر از سازوکارهای شناختی و هیجانی مرتبط با بیگانگی اجتماعی کمک کند.

پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره دانشگاهی برنامه‌های غربالگری دوره‌ای برای شناسایی دانشجویانی که سطوح بالایی از فرسودگی هیجانی، تمرکز افراطی بر خود یا حساسیت شدید نسبت به ارزیابی دیگران دارند، طراحی کنند. برگزاری کارگاه‌های آموزش تنظیم توجه، بازسازی شناختی، مدیریت نگرانی، تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و مهارت‌های ارتباطی می‌تواند در کاهش الگوهای شناختی و هیجانی ناسازگارانه مؤثر باشد.

همچنین، دانشگاه‌ها می‌توانند با تقویت فعالیت‌های گروهی، برنامه‌های همیار دانشجو، گروه‌های حمایتی و فرصت‌های مشارکت اجتماعی، احساس تعلق دانشجویان را افزایش دهند. آموزش اعضای هیئت علمی و مشاوران برای شناسایی نشانه‌های فرسودگی و کناره‌گیری اجتماعی نیز می‌تواند به مداخله زودهنگام کمک کند. در سطح مدیریتی، کاهش فشارهای غیرضروری آموزشی، افزایش دسترسی به خدمات روان‌شناختی و ایجاد فضای دانشگاهی حمایتگر می‌تواند به پیشگیری از فرسودگی هیجانی و کاهش احساس بیگانگی اجتماعی دانشجویان کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

University life represents a major developmental and social transition in which students are required to adapt to new academic demands, interpersonal expectations, institutional norms, and future-oriented uncertainties. Although higher education can provide opportunities for intellectual growth, identity development, independence, and social participation, it may also expose students to persistent psychological and social pressures. When students experience a weakened sense of belonging, diminished participation in university life, emotional detachment from others, or a perceived lack of meaning in their academic and social environment, social alienation may emerge. Social alienation is not limited to physical isolation; rather, it reflects a broader psychological and social disconnection from interpersonal relationships, institutional structures, and one's social environment. Recent evidence indicates that alienation among university students is associated with reduced life satisfaction and may operate through impaired social identity and reduced hope, highlighting its relevance for students' broader psychological adjustment (Chang et al., 2025). At the same time, intervention research suggests that alienation can be reduced when psychological and relational resources are strengthened, indicating that it is not a fixed condition but a potentially modifiable outcome (Aykara & Gök, 2025).

In the university context, alienation may be influenced by a combination of cognitive, emotional, social, and contextual factors. Studies have addressed the role of media exposure, educational experiences, institutional conditions, and broader social influences in shaping students' feelings of detachment and disconnection (Kalatehsadati, 2022; Soltani et al., 2018). Other research has shown that educational, social, and cultural conditions can affect students' broader orientations toward their social and academic environment, including their tendency to consider migration (Hakimzadeh et al., 2023). Academic alienation has also been associated with maladaptive behavioral outcomes, suggesting that alienation may be embedded in a broader network of academic, psychological, and family-related vulnerabilities (Veysi et al., 2025). These findings underline the importance of identifying psychological mechanisms that may contribute to the development of alienation among students.

One potentially important mechanism is cognitive bias. Cognitive biases refer to systematic patterns in the way individuals attend to, interpret, and evaluate information. In student populations, biased cognitive processing may shape perceptions of academic demands, interpersonal encounters, and self-evaluation. Research has documented the presence of cognitive biases among college students and has emphasized their possible role in judgment, decision-making, and adaptation (Aguilar-Barajas et al., 2022). Cognitive bias has also been examined in relation to analytical thinking, showing that students differ in their susceptibility to biased judgments and that these tendencies may be linked to the quality of information processing (Özkan &

Topsakal, 2022). Such evidence suggests that students do not respond to the same academic or interpersonal situations in identical ways; rather, their cognitive orientation may influence whether situations are experienced as neutral, manageable, threatening, or personally significant.

Among different forms of cognitive bias, attentional orientation is especially relevant. Self-focused attention refers to the tendency to direct attention toward internal states, personal performance, emotions, bodily sensations, and self-evaluation, whereas externally focused attention involves heightened monitoring of environmental cues, reactions of others, and socially relevant information. When these attentional patterns become rigid or excessive, they may increase psychological strain. Previous intervention studies have shown that modifying cognitive biases can reduce anxiety-related symptoms and improve adaptive psychological outcomes (Arsanjani et al., 2021; Ghadampour & Bawzin, 2021). Similarly, cognitive bias modification has been associated with improvements in resilience and perfectionism-related outcomes among student athletes (Pakizeh et al., 2024). These findings suggest that attentional and interpretive biases are not merely descriptive cognitive tendencies but may represent modifiable processes with meaningful emotional consequences.

The emotional consequences of biased cognitive processing are particularly important. Negative interpretation bias has been associated with depressive symptoms among university students, suggesting that the habitual interpretation of ambiguous information in a negative manner may contribute to emotional distress (Huang et al., 2021). Likewise, negative cognitive processing bias has been linked to self-control and depressive symptoms in university populations, reinforcing the idea that maladaptive cognition can be embedded within a broader emotional and behavioral network (Liu et al., 2025). Early adverse experiences and victimization have also been associated with negative cognitive bias, with resilience playing an important role in this relationship (Wang et al., 2023). In addition, metacognitive awareness has been studied in relation to implicit bias among undergraduate students, indicating that the capacity to monitor and understand one's own cognitive processes may shape the operation of biased judgments (Gutierrez & Liston, 2021).

A major emotional consequence of prolonged cognitive and academic strain is emotional exhaustion. Emotional exhaustion refers to a state of depleted emotional resources, persistent fatigue, reduced psychological energy, and diminished capacity to cope effectively with ongoing demands. In student populations, emotional exhaustion may develop when academic pressure, social evaluation, uncertainty, and personal expectations repeatedly exceed available coping resources. Research has shown that academic hardiness is associated with emotional exhaustion, indicating that individual psychological resources may influence vulnerability to emotional depletion (Nuradilla, 2024). Emotional exhaustion has also been associated with students' mental health, suggesting that it may serve as an important indicator of broader psychological vulnerability (Jiang, 2025). Furthermore, stress and emotional exhaustion have been shown to mediate relationships involving academic ineffectiveness and cynicism, supporting the view that emotional exhaustion may function as an intermediary mechanism linking stressful experiences to negative academic and psychological outcomes (Ramos-Vera et al., 2025). Emotional exhaustion has also been associated with preventive health behavior among college students, illustrating its relevance beyond academic functioning alone (Yue, 2024). Evidence from educational settings further suggests that cognitive and competence-related beliefs may influence the development of emotional exhaustion under stressful conditions (Van Den Brink et al., 2025). Taken together, these findings provide a theoretical basis for considering emotional exhaustion as a plausible mediator through which maladaptive attentional orientations may contribute to social alienation. Accordingly, the present study aimed to investigate the role of self-focused attention and externally focused attention in predicting social alienation among university students, with emotional exhaustion examined as a mediating variable.

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational design and used path analysis within a structural equation modeling framework. The statistical population consisted of 4,059 students enrolled at the Gachsaran Branch of Islamic Azad University during the 2025–2026 academic year. Based on the sampling procedure, academic disciplines were organized into educational strata, selected disciplines were drawn from these strata, and electronic questionnaire links were distributed to eligible students. After screening the submitted responses and excluding incomplete or invalid cases, data from 387 students were retained for analysis. The sample included 324 women and 63 men. Of the participants, 328 were undergraduate students and 59 were master's students. The mean age of the participants was 25.65 years with a standard deviation of 7.56 years. Data were collected using the Social Alienation Scale developed by Banifatemeh and Rasouli, the Focus of Attention Questionnaire developed by Woody and colleagues, and the Emotional Exhaustion Scale developed by Grandey. The Social Alienation Scale assessed several dimensions of alienation, including powerlessness, normlessness, meaninglessness, social isolation, self-alienation, and cultural alienation. The Focus of Attention Questionnaire measured self-focused and externally focused attention, while the Emotional Exhaustion Scale assessed the degree of perceived emotional depletion and fatigue. All questionnaires were administered electronically after participants were informed about the purpose of the study, voluntary participation, confidentiality, and the procedure for completing the measures. Data analysis was performed using SPSS-27 and AMOS. Preliminary analyses included assessment of normality, independence of errors, multicollinearity, and linear relationships among variables. Pearson correlation coefficients were calculated, followed by path analysis to test the hypothesized model. The Sobel test was used to examine the significance of the mediating effect of emotional exhaustion.

Findings

The preliminary assumptions required for path analysis were satisfied. Skewness and kurtosis values indicated acceptable normality, the Durbin–Watson statistic was 1.92, suggesting independence of errors, and the variance inflation factor and tolerance values indicated no problematic multicollinearity among the predictors. Correlation analysis showed positive and statistically significant associations among the main study variables. Self-focused attention was positively associated with social alienation and emotional exhaustion. Externally focused attention was also positively related to emotional exhaustion, and the two dimensions of attentional bias were positively correlated with one another. Emotional exhaustion showed a positive and significant relationship with social alienation.

The structural model demonstrated an acceptable fit to the observed data. The reported fit indices were $\chi^2/df=2.89$, GFI=0.96, IFI=0.98, CFI=0.94, and RMSEA=0.07, indicating that the proposed path model adequately represented the observed relationships among the variables. Path coefficients showed that self-focused attention had a significant positive direct effect on emotional exhaustion ($\beta=0.40$, $t=4.56$). Externally focused attention also had a significant positive direct effect on emotional exhaustion ($\beta=0.25$, $t=3.71$). In turn, emotional exhaustion had a significant positive direct effect on social alienation ($\beta=0.49$, $t=5.40$, $p<0.01$). These findings indicate that higher levels of both forms of attentional bias were associated with greater emotional exhaustion, and higher emotional exhaustion was associated with stronger social alienation.

The mediation analysis provided further support for the proposed model. The Sobel test showed that emotional exhaustion significantly mediated the relationship between self-focused attention and social alienation ($Z=3.48$, $p=0.001$). Emotional exhaustion also significantly mediated the relationship between externally focused attention and social alienation ($Z=3.06$, $p=0.002$). Thus, the results suggest that the association between attentional cognitive biases and social alienation is explained, at least in part, through the emotional exhaustion experienced by students.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that attentional cognitive biases are meaningfully associated with students' emotional and social functioning. The positive effect of self-focused attention on emotional exhaustion suggests that persistent monitoring of one's own thoughts, feelings, performance, and perceived shortcomings may consume substantial cognitive and emotional resources. Students who repeatedly evaluate themselves in academic and social situations may experience higher psychological strain because they remain continuously alert to signs of failure, inadequacy, or negative evaluation. Over time, this heightened self-monitoring may contribute to persistent fatigue and emotional depletion.

The positive effect of externally focused attention on emotional exhaustion suggests that excessive monitoring of others and the social environment can also be psychologically costly. Students who are highly attentive to the reactions, judgments, and behavior of others may become increasingly sensitive to interpersonal evaluation. When environmental cues are repeatedly interpreted as relevant to personal acceptance or rejection, social interactions may require greater cognitive and emotional effort. This pattern can gradually reduce available emotional resources and increase feelings of exhaustion.

The significant positive effect of emotional exhaustion on social alienation is also theoretically meaningful. Emotional exhaustion can reduce the psychological energy required for maintaining relationships, participating in university activities, and engaging actively with academic and social environments. Exhausted students may withdraw from interactions, reduce participation, and experience less motivation to build or maintain social connections. Such withdrawal may gradually weaken their sense of belonging and contribute to feelings of isolation, meaninglessness, and detachment from the university community.

The most important finding was the significant mediating role of emotional exhaustion in the relationships between both dimensions of attentional bias and social alienation. This result suggests that cognitive bias alone may not fully explain why students become socially alienated. Rather, maladaptive attentional patterns may first increase emotional strain and depletion, which then reduce students' capacity for active social engagement and psychological connectedness. In this sense, emotional exhaustion functions as a psychological mechanism linking cognitive processing tendencies to social outcomes.

Overall, the findings support an integrated cognitive-emotional model of social alienation among university students. Students who excessively focus on internal states or external social cues may be more vulnerable to emotional exhaustion, and this exhaustion may in turn increase their likelihood of experiencing social alienation. These findings suggest that social alienation should not be viewed only as a social or institutional phenomenon but also as an outcome related to cognitive and emotional processes. Accordingly, psychological interventions aimed at reducing social alienation may benefit from simultaneously addressing maladaptive attentional patterns, strengthening emotion regulation abilities, reducing emotional exhaustion, and enhancing students' capacity to maintain meaningful engagement with the university environment.

References

Aguilar-Barajas, C., Wolff, W., & Schudy, S. (2022). Cognitive Biases Incidence in College Students of a Midwestern Institution. *Midwestern Psychology*, *28*(1).

Arsanjani, M., Zargham Hajebi, M., & Mirzahosseini, H. (2021). The effectiveness of threatening cognitive bias Modification on the reduction of test anxiety in twelfth grade students. *Educational Strategy in Medical Sciences*, *14*(3), 130-138. https://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-2324-2&sid=1&slc_lang=fa

Aykara, A., & Gök, F. A. (2025). A Spirituality-Based Group Work Intervention Reduces the Sense of Alienation Among Female Turkish Social Work Students: A Randomized Trial. *Research on Social Work Practice*, *35*(8), 925-941. https://doi.org/10.1177/10497315241279748

Chang, S. H., Chen, D. F., Sie, J. T., Chen, K. J., Liao, Z. W., Chen, T. L., & Cheng, Y. C. (2025). Alienation and Life Satisfaction: Mediation Effects of Social Identity and Hope Among University Students. *International Journal of Mental Health Promotion*, *27*(12), 1907-1927. https://doi.org/10.32604/ijmhp.2025.068264

Ghadampour, A., & Bawzin, F. (2021). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy System on Attention Bias in Adolescent Students with Symptoms of Social Anxiety. *Psychological studies*, *4*, 0-2. https://ensani.ir/fa/article/495796/

Gutierrez, A. P., & Liston, D. D. (2021). Relation Between Subjective Measures of Metacognitive Awareness and Implicit Bias Among U.S. Undergraduate Students. *Pensamiento Psicológico*, *19*, 1-16. https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi19.rsmi

Hakimzadeh, R., Talaee, E., & Javanak, M. (2023). The impact of educational, social and cultural factors on tendency to immigration among Students in Tehran University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, *19*(3), 81-102. https://journal.irphe.ac.ir/article_702820_30ad09966b73d37025b8f16bf88ca238.pdf

Huang, X., Chen, J., & Li, X. (2021). Interpretation Bias and Depressive Symptoms in Chinese College Students. *Cognitive therapy and research*, *45*(2), 267-276. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10145-7

Jiang, L. (2025). How Does Emotional Exhaustion Among Chinese College Students Affect Mental Health? A Mixed-Methods Study in Zhejiang, China. *Frontiers in Public Health*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1669092

Kalatehsadati, A. (2022). Medical Student and the Proletariat Experience; A Critical Study in Medicine Education in Iran. *Social Sciences*, *28*(95), 107-139. https://doi.org/10.22054/qjss.2023.64815.2468

Liu, S., Guo, J., Li, Q., Zhang, G., Cheng, J., & Dai, B. (2025). The Relationship Between Negative Cognitive Processing Bias, Self-Control, and Depressive Symptoms Among University Students: A Network Analysis. *Lifespan Development and Mental Health*, *1*(1), 10003. https://doi.org/10.70322/ldmh.2024.10003

Nuradilla, S. (2024). Analysis of Academic Hardiness Factors Affecting Student Emotional Exhaustion in Malang Using Logit and Probit Models. *Jurnal Matematika Statistika Dan Komputasi*, *20*(3), 606-622. https://doi.org/10.20956/j.v20i3.33220

Özkan, G., & Topsakal, Ü. Ü. (2022). University Students' Cognitive Bias in the Context of Their Analytical Thinking Skills: A Reliability and Validity Study. *International Journal of Psychology and Education Studies*, *9*(3), 672-689.

Pakizeh, A., Mahmoudzadeh, S., & Mehroosh, Y. (2024). The impact of cognitive bias modification on resilience and perfectionism in perfectionist athlete students. *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, *19*(74), 147-155. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18177_en.html

Ramos-Vera, C., Basauri-Delgado, M., Calizaya-Milla, Y. E., & Saintila, J. (2025). Exploring the Mediation of Stress and Emotional Exhaustion on Academic Ineffectiveness and Cynicism Among University Students. *Psychiatry Investigation*, *22*(4), 365-374. https://doi.org/10.30773/pi.2024.0111

Soltani, S., Alizadeh, F., & Babaiee Azar, S. (2018). Studying the relationship between mass media and social alienation (Case study of Tabriz University students). *Media Studies*, *13*(42), 7-20. https://mediastudies.srbiau.ac.ir/article_13333_4cac1d4e75c80d54460f9738d6f90ce1.pdf

Van Den Brink, F., Vollmann, M., & Tick, N. T. (2025). Disruptive student behavior and emotional exhaustion in dutch primary special education teachers: the mediating role of teachers' competence beliefs. *Psychology in the Schools*, *62*(3), 920-930. https://doi.org/10.1002/pits.23365

Veysi, F., Babaei, E., & Ahmadi, A. (2025). Predicting Tendency toward Substance Abuse Based on Academic Alienation, Family Functioning, and Academic Procrastination with the Mediating Role of Emotional Intelligence in Students. *Social Psychology Research*, *15*(57), 17-30.

Wang, L., Gu, C., Zhou, S., Wen, S., Zhang, Y., & Li, Q. (2023). Can the Negative Cognitive Bias Be Predicted by Early Victimization of College Students? The Dual Role of Resilience. *The Journal of psychology*, *157*(7), 409-422. https://doi.org/10.1080/00223980.2023.2225138

Yue, Y. (2024). Exploring Role of Physical Activity and Emotional Exhaustion to Improve Preventive Health Behavior Among Students of Chinese Colleges. *American Journal of Health Behavior*, *48*(6), 1692-1701. https://doi.org/10.5993/ajhb.48.6.20