

---

## رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی

### ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز

---

دکتر عبدالزهرا نعیمی\*

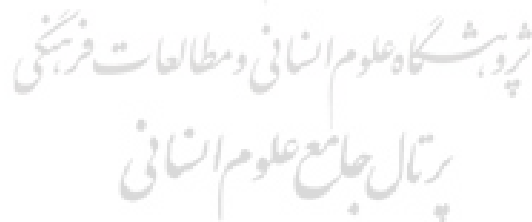
استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

#### چکیده

این مطالعه به منظور تعیین رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی انجام شد. نمونه تحقیق ۱۷۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران را شامل می‌شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و پرسشنامه‌های کیفیت تجارب یادگیری و فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند. داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی ساده و چندگانه تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحقیق نشان داد که روابط منفی معنی داری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف پذیری یادگیری و رابطه استاد-دانشجو) با ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه استاد-دانشجو بیشترین نقش را در تبیین فرسودگی تحصیلی دارد.

#### کلید واژه‌ها

کیفیت تجارب یادگیری، فرسودگی تحصیلی



## مقدمه

فرسودگی<sup>۱</sup> حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (دمروتی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ لاکاویدس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ لی و آشفورث<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ ماسلاچ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ توپینن تانر<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

اکثر تحقیقات انجام شده درباره فرسودگی، در موقعیتهای مانند فروشنندگان (سند و میازکی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰)، معلمان (گرینگلس<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۱) پرستاران (زلارس<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۰)، کارکنان خدمات بهداشتی (واد<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۱۹۸۶)، مشاوران (روس<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۹) و روانشناسان (سندوال<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۳) بود که با عنوان فرسودگی شغلی<sup>۱۳</sup> معروف است (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۴). با وجود، این متغیر فرسودگی به موقعیتها و بافتهای آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی<sup>۱۴</sup> نام برده می شود (سالملا-آرو<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). می توان گفت که موقعیتهای آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می شود، اگر چه فراگیران در موقعیتهای آموزشی، به عنوان کارمند، کار نمی کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را می توان به عنوان یک "کار" در نظر گرفت (سالملا-آرو، ۲۰۰۸). آنها در کلاسها حضور پیدا می کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاهها به خود اختصاص داده است (با لوگان<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ چنج<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۰؛ فیمین<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۱۹۸۹؛ گولد<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۱۹۸۹؛ مارتینز<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۲؛ مک کارتی<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۰؛ یانگ<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۴).

براساس تحقیقات و پژوهش های انجام شده، می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیتهای آموزشی با ویژگی هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می شود (سالملا-آرو و نااتانن<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۵). افرادی که فرسودگی

1. Burnout
2. Demerouti
3. Lacovides
4. Lee & Ashforth
5. Maslach
6. Toppinen Tanner
7. Sand & Miyazaki
8. Greenglass
9. Zellars
10. Wade
11. Ross
12. Sandeval
13. Job burnout
14. Academic burnout
15. Salmela-Aro
16. Balogun
17. Chang
18. Fimian
19. Gold
20. Martinez
21. McCarthy
22. Yang
23. Naatanen

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی معنایی در فعالیتهای درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند.

پژوهش‌های قبلی در موقعیتهای صنعتی و سازمان، نشان داده اند که فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد (تاپیتن تانر و همکاران، ۲۰۰۵). چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگر چه مطالعات کمی درباره این موضوع انجام شده است (اسچافلی<sup>۲۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). مثلاً محققانی مانند آهولا و هاکانین<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۷) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. کاسکه<sup>۲۶</sup> و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، دل درد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به طور معناداری افزایش یافت.

نیومن<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۰) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بنابه دلایل مختلف یکی از عرصه‌های مهم تحقیقاتی دانشگاه است. دلیل اول این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانشجویان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانشجویان را با دانشکده و دانشگاه خود تحت تأثیر قرار می‌دهد. مثلاً فرسودگی تحصیلی تعهد دانشجویان را به دانشکده و میزان مشارکت آنها را در امور علمی بعد از فراغت از تحصیل تحت تأثیر قرار می‌دهد. سوم اینکه فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به این نکته مهم، شناسایی متغیرهای پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی یکی از موضوع‌های اساسی در این عرصه است. یکی از متغیرهای مهم اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی که در این پژوهش به آن توجه شده، کیفیت تجارب یادگیری است. این اصطلاح را برای اولین بار نیومن (۱۹۹۰) مطرح کرده است. کیفیت تجارب یادگیری به ادراک دانشجویان از درون‌دادهای مستقیم و غیرمستقیم گفته می‌شود، که از دانشکده و کالج خود کسب می‌کنند. از جمله مواردی که دانشجویان با آنها مواجه هستند می‌توان به محتوی آموزشی، منابع و انعطاف پذیری برنامه‌های درسی اشاره کرد. همچنین می‌توان به موارد دیگری مانند کیفیت روابط میان اعضاء هیأت علمی و دانشجویان اشاره کرد.

آستین (۱۹۸۴) سه رویکرد تربیتی و آموزشی را برای هدایت و راهنمایی دانشجویان و فراگیران دانشگاه مطرح کرده است. رویکرد اول به محتوی مطالب اشاره دارد. فرض اساسی این مدل این است که یادگیری و رشد فراگیران به محتوی صحیح مطالب آموزشی بستگی دارد. عناصر کلیدی این مدل (۱) کیفیت راهنمایی تحصیلی دانشجویان برای دستیابی به محتوی و مطالب آموزشی مناسب، (۲) کیفیت آموزش‌های ارائه شده به وسیله اساتید دانشگاه و (۳) میزان ارزشمندی برنامه‌های تحصیلی یا دروس در نظر گرفته شده برای دانشجویان است. دومین چارچوب مفهومی برای رشد فراگیران به منابع موجود در دانشکده‌ها مرتبط است (کامرون<sup>۲۸</sup> ۱۹۸۱). طبعاً اگر برای اجرای برنامه‌های آموزشی منافع کافی وجود داشته باشد، رشد و تکامل دانشجویان فراهم می‌شود. از جمله منابعی که معمولاً مورد نیاز دانشجویان در دانشگاه‌ها است کیفیت و کمیت کتابها و مقالات، خدمات

24. Schaufeli

25. Ahola & Hakanen

26. Koeske

27. Neumann

28. Cameron

پژوهش و تحقیق از طریق کامپیوتر و تعداد دانشجویان در کلاس است. رویکرد سوم به میزان انعطاف پذیری برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان متمرکز است. رویکرد انعطاف پذیری برنامه‌های آموزشی با یافته‌های پژوهشی بسیاری از روانشناسان یادگیری و رشد منطبق است (چیکرینگ<sup>۲۹</sup>، ۱۹۸۱). این روش بر یادگیری خود جهت دهی و انتخابی، آموزش مبتنی بر قدرت یادگیری و مطالعه مستقل تأکید دارد. سرمایه گذاری و توجه دانشکده‌ها به محتوی، منابع و انعطاف پذیری یادگیری می‌تواند رشد و یادگیری دانشجویان را افزایش دهد. برای مثال تحقیقات نشان دادند که ادراک و تجارب یادگیری در موقعیتهای آموزشی پیامدهای متعددی مانند استرس‌های روانشناختی و عواطف منفی (کاله<sup>۳۰</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ کریستال<sup>۳۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۴) عزت نفس (هارتر<sup>۳۲</sup>، ۱۹۹۶؛ ماسی<sup>۳۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۰) و شکایات بهداشتی (هارلمن<sup>۳۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۲) دارند. فراگیری که موقعیتهای آموزشی را دوست ندارند احتمالاً مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان تنی، و کیفیت زندگی پایین تر را زیادتر تجربه می‌کنند (جسور<sup>۳۵</sup>، ۱۹۹۱؛ کازن<sup>۳۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۰). علاوه بر آن تحقیقات نشان می‌دهند که جو حاکم بر دانشکده و انگیزش مثبت دریافت شده از سوی اساتید با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد (سالملا-آرو و ساولاینن<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۸؛ کیارا<sup>۳۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). پژوهش‌های دیگر نشان دادند که خستگی هیجانی با استرس‌های تحصیلی (ماربرگ و برا<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۴) ارتباطی نزدیک دارد، نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین (دسی<sup>۴۰</sup> و همکاران، ۱۹۹۱) را پیش بینی می‌کند و احساس موفق نبودن در موضوعات درسی با عزت نفس تحصیلی پایین همراه است (ساندرز<sup>۴۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

براین اساس فرض اساسی تحقیق حاضر این است که فرسودگی تحصیلی دانشجویان می‌تواند از موقعیت یادگیری ناشی شود، که از یک طرف الزامات فزاینده‌ای دارد و از طرف دیگر مکانیزم‌های حمایتی لازم در آن وجود ندارد.

### فرضیه‌های تحقیق

۱. بین ابعاد کیفیت یادگیری با خستگی تحصیلی رابطه منفی معنی دار وجود دارد.
۲. بین ابعاد کیفیت یادگیری با بی علافگی تحصیلی رابطه منفی معنی دار وجود دارد.
۳. بین ابعاد کیفیت یادگیری با ناکارآمدی درسی رابطه منفی معنی دار وجود دارد.

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری دانشجویان ترم ۳ به بالای کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران هستند. تعداد ۱۷۰ نفر از این دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. نمونه تحقیق شامل ۴۵ درصد پسر و ۵۵ درصد دختر بودند. دلیل انتخاب

29. Chickering  
 30. Cole  
 31. Crystal  
 32. Harter  
 33. Masi  
 34. Hurrelmann  
 35. Jessor  
 36. Kasen  
 37. Savolainen  
 38. Kiuru  
 39. Murberg & Bru  
 40. Deci  
 41. Saunders

دانشجویان ارشد این است که بیشتر تحت تأثیر کیفیت تجارب یادگیری دانشکده‌ها قرار می‌گیرند. همچنین دلیل انتخاب دانشجویان ترم ۳ به بالا این بود که این دانشجویان با مطالب درسی خود، مانند امتحان‌ها و پایان نامه درگیری بیشتری دارند.

## ابزارهای تحقیق

### ۱- پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری

این پرسشنامه را که نیومن (۱۹۹۰) ساخته است پانزده ماده دارد، که چهار حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد. هر کدام از آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای یعنی از خیلی ضعیف تا عالی این ماده‌ها را درجه بندی می‌کنند.

این چهار حیطه شامل ۱- منابع از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، ۲- محتوی از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳- انعطاف پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت ۴- کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. ضرایب پایایی به دست آمده برای این پنج حیطه را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ نیومن به دست آورده است. نیومن (۱۹۹۳) به منظور تعیین اعتبار ابعاد پرسشنامه، رابطه آنها را با دلبستگی به تحصیل، خشنودی از تجارب دانشگاهی و نیز عملکرد تحصیلی دانشجویان محاسبه کرده است. نتایج نشان دادند که در طیف ۰/۳۵ تا ۰/۶۷. بین ابعاد پرسشنامه کیفیت یادگیری و متغیرهای ذکر شده روابط معنی‌داری وجود داشت. در پژوهش حاضر ضرایب همسانی درونی حیطه‌های پنج گانه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه شده است. ضرایب اعتبار این آزمون از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آمد که به ترتیب برابر با ۰/۴۵، ۰/۶۱، ۰/۵۳ و ۰/۵۱ محاسبه شده اند. همه این ضرایب در سطح  $P < 0/01$  معنی دار است. شایان ذکر است که پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی با استفاده از یک مطالعه زمینه یابی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز و به شیوه تحلیل عوامل ساخته شده است.

### ۲- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه را برسو<sup>۴۲</sup> و همکاران (۱۹۹۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور پانزده ماده دارد. که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنیها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی<sup>۴۳</sup> (CFI) شاخص برازندگی افزایشی<sup>۴۴</sup> (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۴۵</sup>

42. Berso

43. Comparative Fit Index

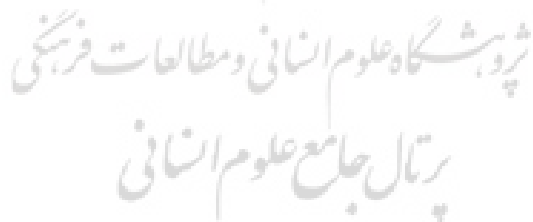
44. Incremental Fit Index

45. Root- Mean- Square Error of Approximation

(RMSEA) مطلوب گزارش کرده اند. پایایی پرسشنامه در این پژوهش برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه شده است. ضرایب اعتبار پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آمد که به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح  $P < 0/001$  معنی دار است.

### یافته‌های تحقیق

فرضیه یک نشان‌دهنده وجود رابطه منفی معنی دار بین ابعاد کیفیت یادگیری با خستگی تحصیلی است. نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهند که رابطه خستگی تحصیلی با منابع ۰/۲۹-، با محتوی ۰/۲۸-، با انعطاف پذیری در یادگیری ۰/۲۵- و با روابط استاد - دانشجو ۰/۳۴- است که همه این ضرایب در سطح  $P < 0/001$  معنی دار است. براین اساس فرضیه یک تأیید می‌شود. علاوه بر آن نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که همبستگی چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با خستگی تحصیلی برابر با ۰/۴۷ است که با  $F=16/28$  در سطح  $P < 0/001$  نیز معنی دار است. با استناد به جدول ۲ می‌توان ملاحظه کرد که ابعاد چهارگانه کیفیت تجارب یادگیری ۲۲ درصد واریانس خستگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین با نگاه به  $\beta$ های به دست آمده می‌توان گفت که کیفیت روابط استاد - دانشجو در تبیین واریانس خستگی درسی بیشترین نقش را دارد.



جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرها

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	منابع	۵/۱۴	۲/۱۶	--	۰/۲۶**	۰/۱۵*	۰/۲۲**	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۳۴**
۲	محتوی	۷/۷۲	۲/۵۹	۰/۲۶	--	۰/۰۸	۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۲۹**	-۰/۳۶**
۳	انعطاف پذیری یادگیری	۷/۷۶	۲/۷۹	۰/۱۵*	۰/۰۸	--	۰/۱۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۸**	-۰/۳۵**
۴	روابط استاد-دانشجو	۱۰/۲۲	۲/۹۹	۰/۲۲**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	--	-۰/۳۴**	-۰/۳۹**	-۰/۵۰**
۵	خستگی تحصیلی	۱۵/۳۹	۴/۶۲	-۰/۲۹**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۳۴**	--	۰/۶۵**	۰/۶۲**
۶	بی‌علاقگی تحصیلی	۱۲/۰۶	۳/۸۲	-۰/۲۵**	-۰/۲۹**	-۰/۲۸**	-۰/۳۹**	۰/۶۵**	--	۰/۷۲**
۷	ناکارآمدی تحصیلی	۱۸/۲۱	۵/۰۴	-۰/۳۴**	-۰/۳۶**	-۰/۳۵**	-۰/۵۰**	۰/۶۲**	۰/۷۲**	--

\*  $P < 0/005$

\*\*  $P < 0/001$

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با خستگی درسی

متغیرها	همبستگی چندگانه	ضرایب تعیین	$\beta$	t	p
منابع	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۱۹	۳/۱۴	۰/۰۰۲
محتوی	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۱۵	۲/۳۸	۰/۰۱
انعطاف پذیری در یادگیری	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۱۸	۳/۰۴	۰/۰۰۳
کیفیت روابط استاد-دانشجو	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۲	۳/۵۴	۰/۰۰۱

$P < 0/001$   $F = 16/28$

فرضیه دو وجود رابطه منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری را با بی‌علاقگی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند. با استناد به مندرجات جدول ۱ می‌توان ملاحظه کرد که طیف ضرایب همبستگی به دست آمده بین  $-0/28$  - برای محتوی الی  $-0/34$  - برای روابط استاد - دانشجو است که همه آنها در سطح  $P < 0/01$  معنی دار هستند. براین اساس فرضیه ۲ تأیید می‌شود. برای تعیین میزان معناداری همبستگی چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با بی‌علاقگی تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج بیان کننده آن است که همبستگی چندگانه برابر با  $0/49$  است که با  $F = 18/50$  در سطح  $P < 0/001$  معنی دار است. این متغیرها ۲۴ درصد واریانس بی‌علاقگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین نتایج مرتبط با  $\beta$ ها نشان می‌دهد، که کیفیت روابط استاد-دانشجو بیشترین مقدار را به خود اختصاص داده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با بی‌علاقگی تحصیلی

متغیرها	همبستگی چندگانه	ضرایب تعیین	$\beta$	t	p
منابع	۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۱۳	۲/۱۰	۰/۰۳
محتوی	۰/۳۴	۰/۱۲	۰/۱۶	۲/۶۰	۰/۰۱
انعطاف پذیری در یادگیری	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۲۰	۳/۴۸	۰/۰۰۱
کیفیت روابط استاد-دانشجو	۰/۴۹	۰/۲۴	۰/۲۸	۴/۵۰	۰/۰۰۱

$$P < 0/001 \quad F = 18/50$$

فرضیه ۳ وجود روابط منفی معنی دار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ناکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این فرضیه با توجه به اطلاعات حاصله در جدول ۱ تأیید شده است. طیف ضرایب همبستگی بین ۰/۳۴- الی ۰/۵۰- است که همه آنها در سطح  $P < 0/05$  معنی دار هستند.

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که همبستگی چندگانه به دست آمده برابر با ۰/۶۳ است که با  $F = 37/95$  در سطح  $P < 0/001$  معنی دار است. علاوه بر آن متغیرهای پیش‌بین ۴۰ درصد واریانس نا کارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

همچنین با ملاحظه نتایج مندرج در جدول ۴ می‌توان گفت که همه  $\beta$ های متغیرهای پیش‌بین به سطح معنی دار رسیده اند که بیان کننده آن است که همه آنها در تبیین واریانس ناکارآمدی تحصیلی نقش مستقل و معنی دار دارند.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ناکارآمدی تحصیلی

متغیرها	همبستگی چندگانه	ضرایب تعیین	$\beta$	t	p
منابع	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۸	۳/۴۲	۰/۰۰۱
محتوی	۰/۴۴	۰/۱۹	۰/۱۹	۳/۴۷	۰/۰۰۱
انعطاف پذیری در یادگیری	۰/۵۳	۰/۲۵	۰/۲۵	۴/۸۳	۰/۰۰۱
کیفیت روابط استاد-دانشجو	۰/۶۳	۰/۳۵	۰/۳۵	۶/۴۶	۰/۰۰۱

$$P < 0/001 \quad F = 37/95$$

## بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش رابطه کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی بررسی شده است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که فرضیه‌های تحقیق تأیید شده است. که گویای وجود رابطه منفی معنی دار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و حیطه‌های فرسودگی تحصیلی است. نتایج با پژوهش‌های تا پیتن تانر و همکاران، ۲۰۰۵؛ سالملا- آرو و ساولانین، ۲۰۰۸، کیارا و همکاران، ۲۰۰۸ هماهنگ است. البته، شایان ذکر است که این پژوهش در نوع خود کار جدیدی است، به این دلیل که با مرور وسیع متون پژوهش، از کیفیت تجارب یادگیری برای تعیین فرسودگی به شکل یک مجموعه منظم مانند آنچه در این پژوهش به کار رفته، استفاده نشده است. از طرف دیگر در پژوهش‌های قبلی برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی شغلی با ایجاد کمی تغییر استفاده می‌شود. در این پژوهش برای اولین بار از پرسشنامه مخصوص فرسودگی تحصیلی استفاده شده است.

در خصوص رابطه معنی دار بین منابع با فرسودگی تحصیلی باید گفت که کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی می‌تواند زمینه را برای فرسودگی تحصیلی فراهم آورد. به این معنا که دانشجو تحت تأثیر خواسته‌ها و الزامات مربوط به تحصیل است. یک دانشجوی فوق لیسانس باید تکالیف و وظایف متعددی را انجام دهد، که انجام دادن آنها مستلزم داشتن امکانات و منابع کافی است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشند و فرد منابع لازم نداشته باشد. در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی او را برای انجام دادن تکالیف درسی کاهش می‌یابد.

از جمله مدل‌های موجود برای تبیین این موضوع، مدل الزامات- کنترل<sup>۴۶</sup> (دی لانگ<sup>۴۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) و مدل الزامات- منابع<sup>۴۸</sup>

<sup>46</sup>. Demand- Control Model



(دمرونی و همکاران ۲۰۰۱) است. در این پژوهش الزامات، به عنوان الزامات تحصیلی است، یعنی مجموعه تکالیف و وظایفی که دانشجویان در دوره تحصیلی به انجام دادن آنها مکلف هستند. براساس این مدل‌ها زمانی فرد در معرض فرسودگی تحصیلی قرار می‌گیرد که به کنترل و مدیریت این الزامات تحصیلی قادر نباشد. یکی از روش‌های مهم کنترل و مدیریت این الزامات، داشتن منابع لازم است. در دانشگاه‌ها از جمله منابع مهمی که دانشجویان برای انجام دادن وظایف تحصیلی باید داشته باشند، کتابخانه و سایت‌های رایانه‌ای است. این دو عامل اگر به شکل مناسب و در حد کافی در دسترس نباشند، دانشجویان را با استرس بیشتری مواجه می‌کنند. این استرس‌های مستمر می‌تواند زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی فراهم کند. تحقیقات نیز نشان می‌دهند که منابع می‌تواند رابطه بین الزامات شغلی و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد (هابسلبن و باکلی<sup>۴۹</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین، ترکیبی از الزامات تحصیلی بالا و منابع پایین به فرسودگی تحصیلی بیشتری منجر می‌شود (باکر<sup>۵۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۳).

در خصوص رابطه محتوی یادگیری با فرسودگی تحصیلی باید گفت که محتوی یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. یعنی مطالبی که تدریس می‌شوند کاربردی باشند و دانشجو بتواند از آن‌ها استفاده عملی داشته باشد. بدیهی است در صورت تکراری بودن مطالب ارائه شده و نبود امکان کاربرد آن‌ها در عالم واقع و اینکه فرد احساس کند که انتقال مطالب و استفاده از آنها وجود ندارد نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه و درس برای او خسته کننده می‌شود. در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی ندارد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می‌کند. بر همین اساس برانسفورد<sup>۵۱</sup> و همکاران (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدود به کار گرفته می‌شود. معمولاً دانش بی‌خاصیت اطلاعات یا مهارت‌های آموخته شده در آموزشگاه را شامل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد. در حالی که تدریس ثمر بخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست‌یافتنی کنیم تا بتوانند آن‌ها را به سایر اطلاعات ربط دهند، به آن‌ها فکر کنند و آن‌ها را در خارج از کلاس به کار ببرند (ویلینگهام<sup>۵۲</sup>، ۲۰۰۳).

در خصوص رابطه بین انعطاف پذیری در یادگیری با فرسودگی تحصیلی، نتایج تحقیق نشان داد که وضعیت یادگیری انعطاف پذیر می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. امروزه، در بحث آموزش این اعتقاد وجود دارد که روش‌های آموزش غیر مستقیم زمانی چندان مؤثر نیست، که هدف تغییر ادراکی عمیق، آموزش کاوش و اکتشاف باشد (گانتر<sup>۵۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین، امروز بر نظریه سازه نگر در آموزش زیاد تأکید شده است. اساس نظریه سازه نگر این است که اگر یادگیرنده‌ها بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خود بکنند، باید شخصاً به آن پی ببرند (آندرسون<sup>۵۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۰؛ واکسمن<sup>۵۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). نظریه سازه نگر، یادگیرنده‌ها را به صورتی در نظر می‌گیرد که همواره اطلاعات جدیدی را با قواعد قدیمی مقایسه می‌کنند و بعد در صورت مفید نبودن این قواعد، آن‌ها را اصلاح می‌کنند. این دیدگاه اشارات عمیقی برای تدریس دارد، زیرا اعلام می‌دارد که فراگیران در مقایسه با تلاش‌های متداول در کلاس‌ها، نقش بسیار فعالتری در یادگیری خود دارند. راهبردهای سازه نگر به خاطر تأکید

47. DeLange

48. The Demands- Resources Model

49. Halbesleben & Buckley

50. Bakker

51. Bransford

52. Willingham

53. Gunter

54. Anderson

55. Waxman

بر فراگیران به عنوان یادگیرنده‌های فعال، معمولاً آموزش فراگیر محور نامیده می‌شود. یک مفهوم اساسی در نظریه‌های یادگیری سازه نگر این است که فراگیر ایده آل به صورت یادگیرنده خود گردان در نظر گرفته می‌شود (پاریس<sup>56</sup> و پاریس، ۲۰۰۱). یادگیرنده‌های خود گردان کسانی هستند که از راهبردهای نتیجه بخش یادگیری و چگونگی و زمان استفاده از آن‌ها آگاهی دارند. برای مثال آن‌ها می‌دانند چگونه مسائل دشوار را به مراحل ساده تر تقسیم یا راه حل‌های دیگر را امتحان کنند، آن‌ها می‌دانند که چگونه و چه موقعی به مطالب نگاه اجمالی بیاندازند و چه موقعی برای درک عمیق تر مطالعه کنند، آن‌ها می‌دانند چگونه برای قانع کردن و چگونه برای آگاه کردن بنویسند (زیمرن و کیتسانتاس<sup>57</sup>، ۱۹۹۶).

در خصوص نقش ارتباط استاد- دانشجو با فرسودگی تحصیلی باید گفت که از مهمترین منابع ارتباط دانشجویان، اساتید دانشگاه‌ها هستند. دانشجویان در دوره تحصیل خود با اساتید ارتباط تنگاتنگی دارند و کیفیت این ارتباط می‌تواند تأثیر عمیقی بر احساسات و نگرش دانشجویان برجا بگذارد. بر اساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده (فریسر<sup>58</sup>، ۱۹۹۴؛ کتون<sup>59</sup>، ۱۹۹۷) دو دسته از رفتارهای اساتید می‌تواند در این خصوص نقشی مهم داشته باشد. دسته اول رفتارهای سازمانده هستند. تعیین برنامه‌های درسی منظم و معین، هدف گذاری، و تعیین وظایف و تکالیف یکی از زمینه‌های مهمی است که می‌تواند در موفقیت تحصیلی دانشجویان نقشی مهم داشته باشد. از آنجا که در سطح کارشناسی ارشد، دانشجویان درگیری بیشتری با مطالب درسی دارند و برای انجام دادن کارهایی مانند ارائه کنفرانس، تهیه مقاله، ترجمه و تنظیم پایان نامه و مواردی از این قبیل به ارتباط بیشتری با اساتید خود نیاز دارند، بنابراین، در دسترس بودن اساتید و راهنمایی کافی و کمک آنها به دانشجویان به منظور انجام دادن وظایف محوله باعث می‌شود که بسیاری از استرس‌های موجود مانند مشخص نبودن تکالیف درسی و انتظارات مربی و روش‌های کار از بین بروند.

مسئله دیگر به رفتارهای حمایتی اساتید دانشگاه بر می‌گردد. ارتباطی که در آن اساتید نسبت به احساسات و خودپنداره فراگیران خود حساس باشند، بیان انتقادات به شکل محرمانه و سازنده و تقدیر از فراگیران، همدلی نسبت به مشکلات آنها، رفتارهای حمایتی و دوستانه که محیط آموزش را لذت بخش کند، می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی نقشی مؤثر داشته باشد. این تبیین‌ها دقیقاً با دیدگاه ابلس<sup>60</sup> و همکاران (۱۹۹۱) هماهنگ است. این محققان نشان دادند، معلمان که دلسوز، حمایتگر و صمیمی هستند و بدون سخت گیری زیاد اعمال رهبری می‌کنند، افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی فراگیران را باعث می‌شوند و احتمال فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهند.

56. Paris

57. Zimmerman & Kitsantas

58. Fraser

59. Cotton

60. Wubbles

- پولادی ری شهری، رضا، (۱۳۷۴). ساخت و اعتبار یابی مقیاس عوامل استرس زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Ahola, K & Hakanen, J, (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists, *Journal of Affective Disorders*.
- Anderson, J. R, Greeno, J. G, Reder, L. M & Simon, H, (2000). Perspective on learning, thinking, and activity, *Educational Research*, 29 (4), 11-13.
- Astin, A.W, (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education, *Journal of College Student Personnel*, 297-308.
- Bakker, A. B, Demerout, E, Taris, T. W, Schaufeli, W. B & Schreurs, P. J. G, (2003). A multi group analysis of the Job- Demands- Resource Model in four home care organizations, *International Journal of stress management*, 10 (1), 16-38.
- Balogun, J. A, Helgemoe, S, Pellegrini, E & Hoerberlein, T, (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout, *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Bransford, J. D, Burns, M. S, Delclos, V. R & Vye, N. J, (1986). Teaching thinking, *Educational leadership*, 44 (2), 68-70.
- Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
- Cameron. K. S,(1981). Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, *Academy of Management Journal*, 25 , 25-47.
- Chang, E. C, Rand, K. L & Strunk, D. P, (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator, *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Chickering, A.W, (1981). *The modern American College*, San Francisco, Jossey Bass.
- Cole, D. A, Peeke, L, Dolezal, S, Murray, Nurray & Canzoniero, A, (1999).A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents, *Journal of personality and Social Psychology*,77 ,851-862.
- Cotton, K, (1997). *Educating for Citizenship*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Crystal,D. S, Chen, C, Fulingi,A.J & Stevenson, H.W, (1994).Psychological maladjustment and academic achievement, *Child Development*,65, 738-753.
- Deci,E.I,Vallerand,R.J,Pelletier,L.G & Ryan,R.M, (1991).Motivation and education, *Educational Psychologist*,26,325-346.
- De Lang, A. M, Taris, T. W, Kompier, M. A. J & et al, (2004). The relationships between work characteristics and mental health: examining normal, reversed and reciprocal relationships in a 4 wave study, *Work and Stress*, 18, 149-166.
- Demerouti,E, Bakker, A.B, Nachreiner,E &Schaufeli,W.B, (2001).The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*,86,499-512.
- Fimian, M. J, Fastenau, P. A, Tashner, J. H & Cross, A. H, (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students, *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.
- Fraser, B. J, (1994). Research on classroom and school climate, *Handbook of Resarch on Science Teaching and Learning*, New York, Macmillan.
- Gold, Y, Bachelor, P & Michael, W. B, (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher- training program, *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.
- Greenglass, E. R, Burke, R. J & Fiksenbaum, L, (2001). Workload and Burnout in nurses, *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11, 211-215.
- Gunter, M. A. Estes, T. H & Schwab, J, (2003). *Instruction: A models approach* (4<sup>th</sup> ed). Boston, Allyn & Bacon.
- Halbesleben, J. R & Buckley, M. R, (2004). Burnout in organization life, *Journal of management*, 30 (6) & 59-79.
- Harter,S,(1996).Teacher and classmate influences on scholastic motivation,self-estem,and level of voice in adolescents.*Understanding children s school adjustment* (pp. 11-42), New York, Cambridge University

Press.

- Hersey,P, Blanchard,K & Johnson,D, (2008). *Management of Organizational Behavior:Leading Human Resources* (9<sup>th</sup> ed. Ed.).Upper Saddle River,NJ, Person Education.
- Hurrelmann,K,Engel,U & Weidman,J,C, (1992).Impacts of school pressure, conflict with parents ,and career uncertainty on adolescents stress in the Federal Republic of Germany, *International journal of Adolescence and Youth*,4,33-50.
- Jessor,R,(1991).Risk behaviour in adolescence:A psychosocial framework for understanding and action, *Journal of Adolescent Health*,12,597-605.
- Kasen,S, Johnson,J & Cohen, P, (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18,165-177.
- Kiura.N, Aunola,K & Numi,J,(2008).Peer group influence and selection in adolescents school burnout, *Merril-Palmer Quarterly*, 54,23-33.1
- Koeske, G. F & Koeske, R. D, (1991). Student Burnout as a mediator of the stress- outcome relationship, *Research in Higher Education*, 32 (4), 415-431.
- Lacovides, A, Fountoulakis, K. N, Kaprinis, St & Kaprinis, G, (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Applied Disorders*,75,209-221.
- Lee,R & Ashforth, B, (1996).A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, 81,123-133.
- Martinez, I, Marques, A Salanova, M & Lopez da Silva, A, (2002). Burnout en estudiantes universitarios de Espana y Portugal [Burnout among university students in Spain and Portugal], *Ansiedad y Estre's*, 8, 13-23.
- Masi,G, Sbrana,B, Poli,P, Tomaiuolo,F, Favilla,L & archeschi, M, (2000). Depression and school functioning in nonreferred adolescents, *Child Psychology and Human Development*, 30,161-171.
- Maslach,C & Jackson,S,E, (1984).Burnout in organizational setting, *Applied Social Psychology Annual*,5,133-153.
- Maslach,C,Schaufeli,W.B & Leiter,M.P, (2001).Job burnout, *Annual Review of psychology*,52,397-422.
- McCarthy, M. E, Pretty, G. M & Catano, V, (1990). Psychological sense of community and student burnout, *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Murberg,T.A & Bru,E, (2004).School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents, *School Psychology International*, 25,317-332.
- Neuman, Y, (1990). Determinants and consequences of students, Burnout in universities, *The Journal of Higher Education*, 61 (1), 20-31.
- Neuman, Y, (1990). Quality of learning experience and students college outcomes, *International Journal of Educational Management*, 7,1-16.
- Paris, S. G & Paris, A. H, (2001). Classroom applications of research on self- regulated learning, *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Ross, R. R, Altmaier, E. M & Russel, D. W, (1989). Job Stress, Social support, and burnout among counseling center staff, *Journal of Counseling Psychology*, 4, 464-670.
- Salmela- Aro, K & Naatanen, P, (2005). *PPI-10: Nuorten kouluuupumus-menetelma, Adolescenta school burnout method*, Helsinki,Finland, Edita.
- Salmela- Aro, K & savolainen, H, (2003). Depressive symptoms and school Burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (4), 27-39.
- Salmela- Aro, K,Savolainen,H & Holopainen,L, (2008).Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Yoyth and Adolescence*,6,34-45.
- Sand, G & Miyazaki, A. D, (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.
- Sandoval, J, (1993). Personality and burnout among school Psychologists, *Psychology in the schools*, 30, 321-326.
- Saunders,J,Davis,L,Williams, T & Williams,J.H, (2004).Gender differences in self-perceptions and academic outcomes, *Journal of Youth and Adolescence* ,33, 81-90.
- Schaufli,W.B,Martinez,I.M,Pinto,A.M,Salanova,M & Bakker, A.B, (2002). Burnout and engagement in university students, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33,464-484.
- Toppinen-Tanner, S, Ojaarvi, A, Vaananen, A, Kalimo,R & Jappinen, P, (2005). Burnout as a predictor of

- medically certified sickleave absences and their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, 31,18-27.
- Wade, D. C, Cooley, E & Savicki, V, (1986). A Longitudinal study of burnout, *Children and Youth Services Review*, 8. 161- 173.
- Waxman, H, Padron, Y & Arnold, K, (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. In G. Borman, S. string field & R. slavin (Eds.), *Title I: compensatory education or the crossroads*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Willinghamod, (2003). Students remember what they think about, *American Education*, 27 (2), 37-41.
- Wubbels, T, Brekelmans, M & Hooymayers, H, (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B, J, Faser and H. J, Walberg. *Educational Enviroments, Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon Press.
- Yang, H. J, (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical- vocational colleges, *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Zallars, K. L, Perrewe, P. L & Hochwarter, W. A, (2000) burnout in health care: The role of t he five factors of personality, *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.
- Zimmerman, B. J & Kitsantas, A, (2002). Acquiring writing revision and self- regulatory skill through observation and emulation, *Journal of Educationa Psychology*, 94 (2), 660-668.

