



Research Article

## Investigating the level of Academic Burnout Experienced by Student Teachers at Farhangian University, in the COVID-19 era and Exploring Factors that influence it (a Mixed Method Study)

**Ensi Keramati\***: Assistant Professor, Education Department, Farhangian University (Hashemi Nejad Campus), Mashhad, Iran  
[e.keramati@cfu.ac.ir](mailto:e.keramati@cfu.ac.ir)

### Abstract

The purpose of this study was to examine the level of academic burnout experienced by student teachers at Farhangian University and explore factors that influenced it, during the COVID-19 pandemic. The research was conducted via a mixed approach using the explanatory sequential design. First, via quantitative approach and stratified sampling, all junior and senior student teachers (290 people) in Hashemi Nejad Campus responded to the standard Maslach Burnout Inventory-Students Survey. The questionnaire measures three dimensions of academic burnout, including emotional exhaustion, cynicism, and depersonalization as well as the feeling of lack of professional accomplishment. Then, via qualitative approach and intensity sampling, 25 student teachers were selected as participants for semi-structured interviews. Quantitative findings revealed that all almost of the student teachers (91.57 percent) reported emotional exhaustion over the last 2 years. Again, there is a significant relationship between student teachers' academic burnout and their marital status, and habitat too. But, there was no significant relationship between student teachers' academic burnout and their majors. In addition, there is a negative correlation between student teachers' academic burnout and their GPA. Qualitative data were analyzed by thematic analysis (Ryan and Bernard, 2000). Qualitative findings revealed that the most important factors leading to academic burnout, include the structure and rules dominated over curriculum, the inadequacy of the existing syllabus for teaching and evaluation in the COVID-19 era, the quality of professors' feedback, the lack of sense of presence in class, students intensive planning and lack of social support.

**Key words:** Academic Burnout, COVID-19 Pandemic, Farhangian University, Student Teachers

---

\* Corresponding Author

2423-6780 / © 2022. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ص: ۱۸-۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۴

مقاله پژوهشی

## بررسی میزان فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در دوران کرونا و واکاوی عوامل مؤثر بر ایجاد آن (مطالعه‌ای ترکیبی)

انسی کرامتی: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (پرديس شهيد هاشمی نژاد)، مشهد، ایران.

[e.keramati@cfu.ac.ir](mailto:e.keramati@cfu.ac.ir)

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی میزان فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان و عوامل مؤثر بر ایجاد آن در دوره کرونا بوده است. این پژوهش با رویکرد ترکیبی و با استفاده از طرح متوالی تبیینی انجام شده است؛ به نحوی که ابتدا با رویکرد کمی و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۹۰ نفر از دانشجو معلمان سال‌های سوم و چهارم پردیس هاشمی نژاد مشهد به پرسشنامه استاندارد فرسودگی تحصیلی ماسلاچ با پایایی ( $a=0/93$ ) پاسخ دادند. این پرسشنامه سه بعد فرسودگی تحصیلی یعنی احساس خستگی عاطفی، بدبینی و مسخ شخصیت و نیز ناکارآمدی یا فقدان مهارت حرفه‌ای را می‌سنجد. سپس با روش نمونه‌گیری موارد مطلوب با ۲۵ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده، مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. یافته‌های بخش کمی نشان‌دهنده آن بود که بیشتر دانشجو معلمان (۹۱/۵۷ درصد) احساس خستگی عاطفی را در دو سال گذشته گزارش کرده‌اند؛ همچنین بین محل سکونت و وضعیت تأهل دانشجو معلمان با میزان فرسودگی تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین رشته تحصیلی دانشجو معلمان و فرسودگی آنها رابطه معناداری وجود ندارد. بین معدل دانشجو معلمان و فرسودگی تحصیلی آنها نیز همبستگی منفی هست. در بخش کیفی، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (ریان و برنارد، ۲۰۰۰) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های کیفی نشان‌دهنده آن بود که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر ایجاد فرسودگی تحصیلی عبارت است از: ساختار و قوانین حاکم بر برنامه درسی، نبود تناسب سرفصل موجود برای تدریس و ارزشیابی با اقتضات آموزش آنلاین در دوره کرونا، کیفیت بازخورد اساتید، فقدان حس حضور در کلاس، برنامه‌ریزی فشرده دانشجویان و نیز دریافت نکردن حمایت اجتماعی.

**واژگان کلیدی:** فرسودگی تحصیلی، پاندمی کرونا، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان

\* نویسنده مسئول



## مقدمه

یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف خود در محیط‌های آموزشی، با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند. اگر آنها این چالش‌ها را منفی قلمداد کنند، دچار تنش و استرس می‌شوند. هر یادگیرنده‌ای قادر به تحمل سطحی از استرس است؛ اما هنگامی که میزان استرس از توان سازگاری فرد با آن بیشتر شود، به تدریج بدن وی از نظر ذهنی و فیزیکی شروع به درهم شکستن می‌کند که این رویداد به بروز «فرسودگی تحصیلی» منجر می‌شود (حسینی لرگانی، ۱۳۹۶). در واقع، فرسودگی تحصیلی، حالتی از خستگی شناختی، رفتاری و عاطفی<sup>۱</sup> است که فراگیران هنگام مواجه با الزامات و وظایف آموزشی با آن مواجه می‌شوند (لو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های بسیاری می‌شود (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ زیرا افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، اغلب علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی برای حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در انجام فعالیت‌های درسی و ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ همچنین سطوح بالای فرسودگی تحصیلی، پیامدهای منفی جبران‌ناپذیری همچون مشکلات شدید روان‌شناختی، هیجانی و جسمانی (مانند بی‌خوابی، سردرد، ضعف سیستم ایمنی و مشکلات قلبی) و اضطراب و افسردگی را در یادگیرندگان به دنبال دارد (می<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ حاتمیان و سپهری نژاد، ۱۳۹۷).

فرسودگی که بیانگر نوعی استرس مزمن<sup>۴</sup> است، از سه بعد تشکیل شده است. این ابعاد عبارت است از: احساس خستگی عاطفی<sup>۵</sup>، بدبینی و مسخ شخصیت<sup>۶</sup> و نیز ناکارآمدی یا فقدان مهارت حرفه‌ای<sup>۷</sup> (ماسلاچ و جکسون<sup>۸</sup>، ۱۹۸۱). مهم‌ترین و در عین حال رایج‌ترین و آشکارترین بعد فرسودگی که وجود آن در میان دانشجویان معلمان یا نومعلمین از سوی پژوهشگران متعددی گزارش شده، خستگی عاطفی است (دیک<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسکالویک و اسکالویک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷؛ پوچر<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). خستگی عاطفی نشان‌دهنده کاهش انرژی روانی و تخلیه منابع هیجانی فرد است. دانشجویانی که دارای سطح بالایی از خستگی عاطفی هستند، احساس خلاء روانی می‌کنند و انگیزه و انرژی کمی برای انجام کارهایشان دارند. احساس بدبینی و مسخ‌شدگی، دومین بعد فرسودگی است و اشاره به بافت بین فردی<sup>۱۲</sup> در فرسودگی دارد. این بعد نشان‌دهنده پاسخ‌های منفی و بسیار نامرتبب فرد به سایرین در حیطه کاری‌اش است (ماسلاچ، ۲۰۰۳). پژوهشگرانی مانند مک ایلوین و پررا<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که برخورداری دانشجویان معلمان از حس خوش‌بینی نسبت به شغل معلمی، ارتباط زیادی با تعهد شغلی آنها در آینده به عنوان معلم، تعهدشان نسبت به ادامه مسیر معلمی و نیز

1. emotional, behavioural, and cognitive exhaustion

2. lu

3. May

4. chronic stress

5. emotional exhaustion

6. cynicism and depersonalization

7. lack of professional accomplishment

8. Maslach & Jackson

9. Dicke

10. Skaalvik & Skaalvik

11. Pogere

12. interpersonal context

13. McIlveen & Perera

تعهد نسبت به پیشرفت حرفه‌ای‌شان دارد. در این راستا، تیلور<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نیز تأثیر استرس‌های ناشی از گرفتاری‌های روزانه<sup>۲</sup> و فقدان حمایت اجتماعی دانشجو معلمان را در تربیت معلم بر فرسودگی و خوش‌بینی آنها نسبت به شغل معلمی در سال اول خدمتشان بررسی کردند و دریافتند که استرس‌های ناشی از فقدان حمایت اجتماعی در دانشجو معلمان بر خوش‌بینی آنها نسبت به شغل معلمی تأثیری مستقیم و منفی دارد؛ همچنین استرس‌های مربوط به گرفتاری‌های روزمره، خستگی عاطفی را افزایش می‌دهد و به کاهش خوش‌بینی نسبت به شغل معلمی در دانشجو معلمان طی اولین سال خدمتشان به عنوان معلم منجر می‌شود.<sup>۳</sup> سرانجام احساس ناکارآمدی یا فقدان مهارت حرفه‌ای به عنوان سومین بعد از فرسودگی، اشاره به مؤلفه خودارزیابی در فرسودگی دارد و نشان‌دهنده حس نبود صلاحیت و غیرمولد بودن فرد در حیطه کاری‌اش است (ماسلاچ، ۲۰۰۳).

به طور کلی پژوهشگران دریافته‌اند که عواملی نظیر تنظیم هیجان (حاتمیان و سپهری نژاد، ۱۳۹۷)، استرس ادراک شده (عزیزی ابرقویی و همکاران، ۱۳۹۵)، تعارضات نقش (عبدالله آبادی و همکاران، ۱۳۹۸)، حس انسجام (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ براچا و بوکوس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، کیفیت محیط یادگیری و خودنظم‌دهی (بیرمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۸)، حس خودکارآمدی (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷)، ساختار کلاس درس (نوشادی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶)، محیط خانواده (لو و همکاران، ۲۰۲۰)، حجم کاری زیاد یا بیش‌ازحد (پوچر و همکاران، ۲۰۱۹؛ بتینی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ گری<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۷)، کاهش فعالیت‌های اجتماعی، ورزشی و تفریحی (هرمن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)، حمایت اجتماعی (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱؛ حاتمیان و سپهری نژاد، ۱۳۹۷)، رویکردها و مهارت‌های مطالعه در دانشجویان (آسیکاین<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه ورود به شغل معلمی (تیلور و همکاران، ۲۰۱۹؛ رایچل<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۴) و شرایط نامساعد کاری و نبود حمایت حرفه‌ای (گاردنر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱) بر ایجاد فرسودگی تحصیلی اثرگذارند.

به نظر می‌رسد که علاوه بر عوامل ذکر شده، «نحوه مواجهه دانشجویان با بحران‌های پیش‌بینی‌ناپذیر» (که تاکنون به طور جدی مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است) از جمله عواملی است که فرسودگی تحصیلی را در دانشجویان ایجاد یا تشدید می‌کند. یکی از این بحران‌های غیرمنتظره که تأثیر چشمگیری در ابعاد مختلف زندگی تاکنون داشته، پاندمی کروناست که از حدود دو سال پیش به تعطیلی مراکز آموزشی به ویژه دانشگاه‌ها و به دنبال آن گسترش آموزش مجازی منجر شد. البته به عنوان مثال، به تازگی پژوهش‌هایی از سوی نواینس<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱) و اسوینس دتی<sup>۱۲</sup> و همکاران (۲۰۲۱) درباره فرسودگی تحصیلی دانشجویان در رشته‌های پزشکی و پرستاری انجام شده است؛ اما توجه به

1. Taylor

2. daily hassles and lack of social support

۳. در این پژوهش منظور از حمایت اجتماعی، حمایت دریافت‌شده از سوی خانواده، دوستان، همکاران و گروه‌های محلی بود؛ همچنین منظور از گرفتاری‌های روزمره، مسائل مربوط به روابط خانوادگی، مسئولیت‌های خانگی، فعالیت‌های فردی، امور مالی و نیز فعالیت‌های مرتبط با مدرسه بود.

4. Brachaa & Bocos

5. Bettini

6. Gray

7. Herman

8. Asikainen

9. Reichl

10. Gardner

11. Navines

12. Sveinsdottir

سایر رشته‌های مشابه که در آنها اغلب دروس عملی یا کارورزی و کارآموزی وجود دارد، مانند رشته‌های تربیت معلم، مورد غفلت پژوهشگران قرار گرفته است. در واقع، تربیت معلم نیز در دوره کرونا با چالش‌هایی جدی مواجه شد؛ زیرا رعایت الزامات مربوط به فاصله‌گذاری اجتماعی و تشکیل نشدن کلاس‌ها به شکل حضوری، تغییری اساسی را در فرایند یادگیری - یاددهی دانشجو معلمان به دنبال داشت. به علاوه، برخورداری هم‌زمان دانشجو معلمان از دو نقش دانشجویی و معلمی (با انجام کارورزی در فضای مجازی) که با تحقق انتظارات آموزشی زیادی از سوی مدرسان همراه است (پاکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)، به ویژه در دوره کرونا، تغییری اساسی را در سبک زندگی دانشجو معلمان به دنبال دارد. در این راستا، عزیزی ابرقویی و همکاران (۱۳۹۵) دریافته‌اند که تغییر در سبک زندگی به خودی خود استرس‌زاست و زمینه‌ای را برای بروز فرسودگی تحصیلی میان دانشجویان ایجاد می‌کند.

شناسایی میزان فرسودگی تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در دانشجو معلمان، طی دوره کرونا که با آموزش برخط همراه بود، از مهم‌ترین راه‌کارهایی است که زمینه را برای کنترل پیامدهای منفی فرسودگی تحصیلی میان دانشجو معلمان فراهم می‌کند؛ اما از یک سو، موضوع استرس و فرسودگی میان دانشجو معلمان کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. برچینال و همکاران (۲۰۱۹) در این زمینه معتقدند «چون وجود استرس در دانشجو معلمان، به عنوان بخشی طبیعی از فرایند رشد آنها در مسیر معلمی محسوب می‌شود، پژوهشگران کمتر فرسودگی را میان دانشجو معلمان بررسی کرده‌اند. از سویی دیگر، همان‌طور که اشاره شد، تاکنون پژوهش‌های متعددی درباره عوامل یا متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف انجام شده است؛ اما در هیچ کدام به طور مشخص تجربه زیسته دانشجویان درباره عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی آنها در دوره کرونا بررسی نشده است. به علاوه، پژوهشگرانی مانند لانکو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸) دریافته‌اند که فرسودگی میان معلمان، پدیده‌ای بسیار رایج است؛ زیرا معلمان با انتظارات و تقاضاهای متنوع و متعددی از جانب دانش‌آموزان، والدین، همکاران و ذی‌نفعان مختلف آموزشی در یک منطقه به طور روزمره مواجه هستند و پاسخگویی به این انتظارات آنها را با فشار و استرس مواجه می‌کند؛ اما پژوهش تیلور و همکاران (۲۰۱۹) بر این نکته تأکید می‌کند که فرسودگی پدیده‌ای است که به صورت تدریجی شکل می‌گیرد؛ یعنی چنانچه معلمان در دوران تحصیل خود به عنوان دانشجو، فرسودگی را تجربه کرده باشند، احتمال فرسودگی شغلی آنها حتی در همان سال آغازین خدمت نسبت به معلمانی که فرسودگی را در دوره تحصیل خود تجربه نکرده‌اند، بسیار بیشتر خواهد بود؛ از این رو، با در نظر گرفتن جایگاه و نقش مهم معلمان در هر جامعه‌ای و اهمیت فرسودگی دانشجو معلمان که تا زمان اشتغال آنها در مدارس ادامه داشته است و عملکردهای آنها را به شکلی منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، هدف این پژوهش، پاسخگویی به سه پرسش زیر است:

۱. دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان چه میزان فرسودگی تحصیلی را در دوره کرونا تجربه کردند؟
۲. آیا بین میزان فرسودگی دانشجو معلمان طی کرونا از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دوره کرونا کدام‌اند؟

## روش

این پژوهش با رویکرد ترکیبی و با استفاده از طرح متوالی تبیینی<sup>۱</sup> انجام شد. کرسول و پلینو کلاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که در این نوع طرح، در گام اول، پژوهشگر داده‌های کمی را برای پاسخ به سؤال پژوهشی خود جمع‌آوری و تحلیل می‌کند. سپس در گام دوم، برای بررسی بیشتر یافته‌های کمی، جمع‌آوری و تحلیل داده‌هایی کیفی را آغاز می‌کند. در پژوهش حاضر نیز در راستای پاسخ به سؤال‌های اول و دوم از رویکرد کمی و سپس برای پاسخ به سؤال سوم از رویکرد کیفی استفاده شد.

**جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه:** جامعه آماری پژوهش، تمام دانشجو معلمان سال‌های سوم و چهارم دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد (۱۱۰۰ نفر) در سال ۱۴۰۰ بودند. در واقع، تنها دانشجو معلمانی به‌عنوان جامعه این پژوهش انتخاب شدند که نه تنها تجربه آموزش حضوری در پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد را در دو سال قبل (قبل از کرونا) داشتند، بلکه دروس کارورزی ۱-۴ را نیز در دوسال آخر تحصیل خود به‌صورت مجازی گذرانده بودند. در جدول (۱) مهم‌ترین ویژگی‌های نمونه مورد مطالعه در این پژوهش ارائه شده است. در گام اول (کمی)، براساس جدول مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (براساس رشته تحصیلی<sup>۳</sup>)، نمونه‌ای به حجم ۲۹۰ نفر انتخاب شد. در گام دوم (کیفی) با روش نمونه‌گیری موارد مطلوب<sup>۴</sup> و رعایت اصل اشباع نظری، ۲۵ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. منظور از نمونه‌گیری موارد مطلوب، انتخاب افرادی است که دارای بیشترین میزان فرسودگی در ابعاد سه‌گانه پرسشنامه ماسلاچ (بخش کمی) بودند.

جدول ۱: ویژگی‌های نمونه و مشارکت‌کننده‌های پژوهش در گام‌های کمی و کیفی

| وضعیت تأهل |      | محل سکونت |       | معدل کل |     | ترم تحصیلی |    |    |    | رشته تحصیلی |         |       | متغیر گام |
|------------|------|-----------|-------|---------|-----|------------|----|----|----|-------------|---------|-------|-----------|
|            |      |           |       |         |     |            |    |    |    | انسانی      | تجربی و | هنر و |           |
| متأهل      | مجرد | شهر       | روستا | ۱۸-۱۶   | ۱۸  | ۷          | ۶  | ۵  | ۸  | ۳۰          | ۴۵      | ۱۱۵   | کمی       |
| ۸۷         | ۱۰۳  | ۶۳        | ۱۲۷   | ۷۶      | ۱۱۴ | ۴۶         | ۵۸ | ۶۳ | ۲۳ | ۳۰          | ۴۵      | ۱۱۵   | کمی       |
| ۱۸         | ۷    | ۵         | ۲۰    | ۱۵      | ۱۰  | ۷          | ۶  | ۲  | ۱۰ | ۴           | ۶       | ۱۵    | کیفی      |

**ابزار پژوهش:** ابزار پژوهش در گام اول، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلاچ<sup>۵</sup> (MBI-SS) بود که یکی از ابزارهای معتبر برای بررسی فرسودگی تحصیلی میان دانشجویان است و در سال ۱۹۸۶ توسط ماسلاچ طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی را با ۵ گویه (مانند: مطالب درسی خسته‌کننده هستند) بی‌علاقگی تحصیلی را با ۴ گویه (مانند: احساس می‌کنم، علاقه‌ای نسبت به مطالب درسی ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی را با ۶ گویه (مانند: احساس می‌کنم، نمی‌تونم از عهده مشکلات درسی ام بریام) می‌سنجد.

1. Explanatory sequential design

2. Creswell and Plano Clark

۳. دانشجو معلمان با توجه به ماهیت رشته تحصیلی‌شان به سه دسته «علوم انسانی (شامل علوم تربیتی، آموزش کودک استثنایی، ادبیات عرب، ادبیات فارسی، الهیات، علوم اجتماعی، مشاوره، امور تربیتی و پرورشی)»، «علوم تجربی و ریاضی (شامل آموزش زیست، آموزش فیزیک، ریاضی و شیمی)» و «هنر و تربیت بدنی (که حجم دروس عملی در این دو رشته چندین برابر دروس نظری است)» تفکیک شدند.

4. Intensity sampling

5. Maslach Burnout Inventory-Students Survey

در این مقیاس تنها سؤال‌های مربوط به مقیاس ناکارآمدی تحصیلی به صورت وارونه نمره گذاری می‌شوند. این ابزار در پژوهش‌های متعددی (مانند وس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ دیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ نعیمی، ۱۳۸۸؛ هاشمی شیخ شبانی و همکاران، ۱۳۹۲ و جنت فریدونی و همکاران، ۱۳۹۷) با پایایی و روایی مطلوب استفاده شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار برای کل پرسشنامه ( $a=0/93$ ) و به ترتیب برای ابعاد «خستگی عاطفی ( $a=0/93$ )»، «احساس بدبینی و مسخ شخصیت ( $a=0/95$ )» و نیز «احساس ناکارآمدی یا فقدان مهارت حرفه‌ای ( $a=0/91$ )» به دست آمد.

ابزار پژوهش در گام دوم، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای تأمین اعتبار یافته‌ها نیز از معیارهای چهارگانه مدنظر لینکلن و گابا<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) تحت عنوان قابلیت اعتماد یا وثوق‌پذیری<sup>۳</sup> استفاده شد. این معیارها عبارت است از: باورپذیری<sup>۴</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۵</sup>، اطمینان‌پذیری<sup>۶</sup> و تأییدپذیری<sup>۷</sup>. در واقع، برای رعایت این معیارها از چند روش استفاده شد که عبارت است از: ۱. روش بررسی از سوی مشارکت‌کننده‌ها<sup>۸</sup> (متن مصاحبه مکتوب شده به همراه تحلیل‌های اولیه برای هریک از مشارکت‌کننده‌ها از طریق شبکه اجتماعی واتساپ ارسال شد تا پژوهشگر براساس بازخورد مشارکت‌کننده‌ها از صحت متن نوشتاری و نیز معنای کلمات و تجارب مصاحبه‌شونده‌ها اطمینان حاصل کند)؛ ۲. روش نمونه‌گیری هدفمند (استفاده از روش نمونه‌گیری به موارد مطلوب منجر شد تا افرادی برای مصاحبه انتخاب شوند که دارای غنی‌ترین اطلاعات درباره موضوع پژوهش هستند تا به این ترتیب، سطح اعتماد داده‌ها به بهترین نحو افزایش یابد)؛ ۳. روش کدگذار دوم (حدود نیمی از متن مصاحبه‌های انجام شده از سوی کدگذار دوم، کدگذاری و تحلیل شدند. به نحوی که توافق میان دو کدگذار به میزان زیادی (۰/۸۷) وجود داشت.

**روش اجرا و تحلیل داده‌ها:** ملاک ورود دانشجویان به این پژوهش برخوردار بودن آنها از تجربه آموزش حضوری و مجازی بود؛ زیرا در این صورت دانشجویان معلمان بهتر می‌توانستند با مقایسه دو نوع تجربه متفاوت خود، عوامل مؤثری را بر فرسودگی‌شان بررسی کنند که فقط حاصل شرایط کرونایی بوده است. به علاوه، چون دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان در ۲ سال نخست تحصیل فقط تحت آموزش نظری قرار می‌گیرند و در ۲ سال بعد، در کنار مطالعه برخی دروس نظری، وارد محیط مدارس برای انجام کارورزی و تجربه پیوند میان نظر و عمل در حرفه معلمی می‌شوند، در این پژوهش دانشجویان معلمان سال‌های سوم و چهارم کارشناسی انتخاب شدند<sup>۹</sup>.

برای اجرای پژوهش، در گام اول، پرسشنامه ماسلاچ به صورت الکترونیکی (فایل ورد) و از سوی نماینده کلاس‌ها در اختیار نمونه تعیین شده قرار گرفت. پس از گذشت سه هفته، تمام پرسشنامه‌های تکمیل شده از سوی نماینده‌ها دریافت و با کمک نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. در گام دوم، با ۲۵ نفر از دانشجویانی مصاحبه شد که بیشترین نمره فرسودگی تحصیلی را داشتند. جریان مصاحبه‌ها به صورت یک گفتگوی دوستانه و غیررسمی از طریق نرم‌افزار Skype و با هدف فهم تجربه زیسته مشارکت‌کننده‌ها درباره سؤال سوم پژوهشی بود. در واقع، فرایند انجام مصاحبه‌ها پیرامون یک سؤال

1. Voss
2. Lincoln and Guba
3. trustworthiness
4. Credibility
5. transferability
6. dependability
7. confirmability
8. Member Check

۹. شایان ذکر است که نمونه پژوهش از نظر جنسیت خانم (به دلیل دخترانه بودن پردیس هاشمی نژاد مشهد) و از نظر سنی در بازه ۲۵-۲۰ سال قرار داشتند (چون شرط ورود سنی به دوره‌های کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان داشتن کمتر از ۲۴ سال تمام است؛ بنابراین تمام مشارکت‌کننده‌ها از نظر سنی به طور تقریبی شبیه به هم هستند).

محوری براساس ابعاد سه گانه فرسودگی تحصیلی از نظر ماسلاچ (۲۰۰۳) بودند که عبارت بود از: چه عواملی در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در دوره کرونا (که به صورت مجازی اجرا شد) باعث شدند تا برای دستیابی به شایستگی‌های معلمی، احساس خستگی و کسالت (یا بی‌علاقگی و بدبینی یا نبود کارآیی و ناشایستگی) داشته باشید؟ هر مصاحبه به طور متوسط ۷۵ دقیقه طول می‌کشید؛ همچنین متن مصاحبه‌ها براساس تکنیک تحلیل مضمون<sup>۱</sup> (ریان و برنارد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) و در چهار گام تجزیه و تحلیل شد. به نحوی که در گام اول، خواندن کل متن یک مصاحبه برای آشنایی با ایده‌های مرتبط و کدگذاری اولیه براساس سؤال پژوهشی انجام شد. در گام دوم، از قسمت‌های کدگذاری شده در متن مصاحبه‌ها، مضامینی استخراج شد؛ همچنین در این گام ضمن مقایسه متن هر مصاحبه با مصاحبه‌های از پیش انجام شده، برخی مضامین پالایش شدند و تغییر یافتند. در گام سوم، مضامین تولید شده براساس میزان انتزاع و کلیت در دو دسته، یعنی مضامین اصلی و فرعی<sup>۳</sup> قرار داده شدند. در گام آخر نیز براساس این مضامین، یک شبکه مضامین ترسیم شد تا رابطه میان مضامین نمایش داده شود.

### یافته‌ها

برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، مبنی بر اینکه «دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان چه میزان فرسودگی تحصیلی را در دوره کرونا تجربه کردند؟» به نتایج جداول (۲) و (۳) مراجعه شد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مربوط به ابعاد فرسودگی در دانشجو معلمان

| شاخص‌ها<br>ابعاد فرسودگی | میانگین | انحراف<br>استاندارد | واریانس | فراوانی | درصد<br>فراوانی |
|--------------------------|---------|---------------------|---------|---------|-----------------|
| خستگی عاطفی              | ۱۷/۴۶   | ۵/۹۹                | ۳۵/۸۹   | ۱۷۴     | ۹۱/۵۷           |
| بی‌علاقگی                | ۱۳/۶۷   | ۵/۵۴                | ۳۰/۷۸   | ۱۲۱     | ۶۳/۶۸           |
| ناکارآمدی                | ۲۰/۲۲   | ۶/۷۱                | ۴۵/۰۶   | ۷۷      | ۴۰/۵۲           |

طبق جدول (۲) تعداد چشمگیری از دانشجو معلمان مشارکت کننده در این پژوهش (بدون در نظر گرفتن رشته و ترم تحصیلی، برخورداری از معدل بالا یا پایین، محل زندگی و وضعیت تأهل) فرسودگی تحصیلی را طی دو سال اخیر و به میزان زیادی تجربه کرده‌اند.

جدول ۳: بررسی تفاوت بین میانگین نظری و میانگین ابعاد فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان

| شاخص‌ها<br>ابعاد فرسودگی       | آمار توصیفی |                     | تفاوت<br>میانگین‌ها | سطح<br>معناداری | درجه<br>آزادی | آماره<br>t | حد<br>پایین | حد<br>بالا |
|--------------------------------|-------------|---------------------|---------------------|-----------------|---------------|------------|-------------|------------|
|                                | میانگین     | انحراف<br>استاندارد |                     |                 |               |            |             |            |
| خستگی عاطفی (میانگین نظری: ۱۵) | ۱۷/۴۶       | ۵/۹۹                | ۲/۴۶                | ۰۰۰             | ۱۸۹           | ۵/۶۷       | ۱/۶۱        | ۳/۳۲       |
| بی‌علاقگی (میانگین نظری: ۱۲)   | ۱۳/۶۷       | ۵/۵۴                | ۱/۶۷                | ۰۰۰             | ۱۸۹           | ۴/۱۵       | ۰/۸۷        | ۲/۴۶       |
| ناکارآمدی (میانگین نظری: ۱۸)   | ۲۰/۲۲       | ۶/۷۱                | ۲/۲۲                | ۰۰۰             | ۱۸۹           | ۴/۵۷       | ۱/۲۶        | ۳/۱۸       |
| جمع ابعاد (میانگین نظری: ۴۵)   | ۳۹/۴۵       | ۹/۶۵                | -۵/۵۴               | ۰۰۰             | ۱۸۹           | -۷/۹۱      | -۶/۹۲       | -۴/۱۶      |

1. Thematic analysis
2. Ryan and Bernard
3. Higher-order and Lower-order themes



رویکردهای نوین آموزشی، سال شانزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، بهار و تابستان ۱۴۰۱

براساس جدول (۳) نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نشان‌دهنده آن است که میانگین هر سه بعد فرسودگی بیشتر از میانگین نظری است؛ همچنین میانگین بعد ناکارآمدی نسبت به میانگین دو بعد دیگر فرسودگی نیز بیشتر است.

برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آیا بین میزان فرسودگی دانشجو معلمان طی کرونا از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؟» چهار فرضیه آزمون شد. برای آزمون دو فرضیه اول، یعنی الف) بین محل سکونت دانشجو معلمان و فرسودگی تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؛ ب) بین وضعیت تأهل دانشجو معلمان و فرسودگی تحصیلی آنها تفاوت معناداری هست و از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج آزمون این دو فرضیه در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: بررسی تفاوت فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان براساس محل سکونت و وضعیت تأهل

| متغیر           | مقادیر | فراوانی | میانگین | انحراف معیار | آزمون T مستقل | P     |
|-----------------|--------|---------|---------|--------------|---------------|-------|
|                 |        |         |         |              |               |       |
| محل سکونت شهر   |        | ۶۳      | ۳۷/۹۵   | ۱۱/۱۳        | ۱/۵۱          | ۰/۰۰۳ |
|                 |        | ۱۲۷     | ۴۰/۱۹   | ۸/۷۸         |               |       |
| محل سکونت روستا |        | ۸۷      | ۴۲/۴۸   | ۸            | ۳/۱۴          | ۰/۰۰۱ |
|                 |        | ۱۰۳     | ۳۸/۲۴   | ۱۰/۵۸        |               |       |
| متأهل           |        |         |         |              |               |       |
| مجرد            |        |         |         |              |               |       |

طبق جدول (۴) تفاوت میانگین فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان براساس محل سکونت و وضعیت تأهل آنها معنادار است. به نحوی که دانشجو معلمان ساکن روستا نسبت به دانشجو معلمان ساکن شهر، فرسودگی تحصیلی بیشتری را در دوره کرونا تجربه کرده‌اند؛ همچنین دانشجو معلمان متأهل نسبت به دانشجو معلمان مجرد نیز فرسودگی تحصیلی بیشتری طی دوره کرونا داشته‌اند.

برای آزمون فرضیه سوم مبنی بر اینکه «بین میانگین نمره فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان با توجه به رشته تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود دارد» چون نتایج آزمون لوین ( $>0/05$ ) نشان‌دهنده همگنی واریانس‌ها بود، در ادامه، از آزمون آنوا استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: بررسی تفاوت فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان براساس رشته تحصیلی

| منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معناداری |
|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|
| بین گروهی    | ۷۸/۴۹۶        | ۲          | ۳۹/۲۴۸          | ۰/۴۱۸ | ۰/۶۵۹        |
| درون گروهی   | ۱۷۵۵۶/۵۷۸     | ۱۸۷        | ۹۳/۸۸۵          |       |              |
| مجموع        | ۱۷۶۳۵/۰۷۴     | ۱۸۹        |                 |       |              |

براساس جدول (۵) بین فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان و رشته تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود ندارد. درنهایت، برای آزمون فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر اینکه «بین ابعاد فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان و معدل آنها رابطه وجود دارد»، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) درج شده است.

جدول ۶: بررسی رابطه بین ابعاد فرسودگی تحصیلی و معدل دانشجو معلمان

| معدل    | معدل | خستگی عاطفی | بی‌علاقگی | ناکارآمدی |
|---------|------|-------------|-----------|-----------|
| ۱       |      |             |           |           |
| ۰/۲۲۴** | ۱    |             |           |           |
| ۰/۲۵۷** | ۱    | ۰/۸۳۰**     |           |           |
| ۰/۱۶۵*  | ۱    | ۰/۶۳۱**     | ۰/۸۱۳**   | ۱         |

\* $P < 0/05$ , \*\* $P < 0/01$  \*آزمون دو دامنه

همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، بین هر سه بعد فرسودگی تحصیلی و معدل دانشجویان رابطه معنادار و منفی به نسبت ضعیفی وجود دارد. به این معنا که با افزایش فرسودگی تحصیلی، معدل دانشجو معلمان نیز کاهش می‌یابد؛ همچنین شدت این رابطه بین «بعد بی‌علاقگی و معدل» نسبت به دو بعد دیگر بیشتر و بین «بعد ناکارآمدی و معدل» نسبت به دو بعد دیگر کمتر است.

یافته‌های مربوط به پاسخ سؤال سوم پژوهش یعنی «عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دوره کرونا کدامند؟» در جدول (۷) ارائه شد که شامل ۵ مضمون اصلی و ۱۲ مضمون فرعی است؛ همچنین برای هر مضمون گزیده‌ای شواهد گفتاری مصاحبه‌شونده‌ها<sup>۱</sup> ذکر شده است.

جدول (۷) عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دوره کرونا

| مضمین اصلی   | مضمین فرعی   | گزیده شواهد گفتاری   |
|--|--|--|
| ساختار و قوانین حاکم بر برنامه تریب معلم در دوره کرونا<br>(عوامل درون سازمانی) | قانون ضبط اجباری کلاس توسط استاد   | - ترم قبل با استادی کلاس داشتم که با ایشان در زمان آموزش حضوری هم کلاس دیگه‌ای داشتیم؛ اما مدیریت کلاس استاد در این دو کلاس به خصوص از نظر بیان خاطره و لطیفه یا طرح موضوعات شخصی شون برامون خیلی متفاوت بود ... به نظرم ضبط اجباری کلاس باعث شده تا استادها محافظه کارتر و کمتر وارد مسائل متفرقه بشن که برای ما خیلی جذاب تر و ماندگارتر هستن. از طرفی، به تنوعی هم برای ما ایجاد پشه تا کمتر خسته بشیم (A&P.8.C.S). |
|  | قانون ارائه تکلیف متعدد و متنوع در راستای ارزشیابی فرایندی در تدریس از سوی استاد | - بیشتر استادها خیلی رسمی برخورد می‌کنن ... یکسره درس میدن یا حل تمرین داریم، نه خاطره‌ای، نه تجربه‌ای از خودشون و نه هیچ چیز متفرقه‌ای بیان نمی‌کنن و این باعث میشه که ما از این کلاس‌های مجازی، درس زندگی نگیریم و کلاس کسل کننده باشه (S&M.8.C.M).  |

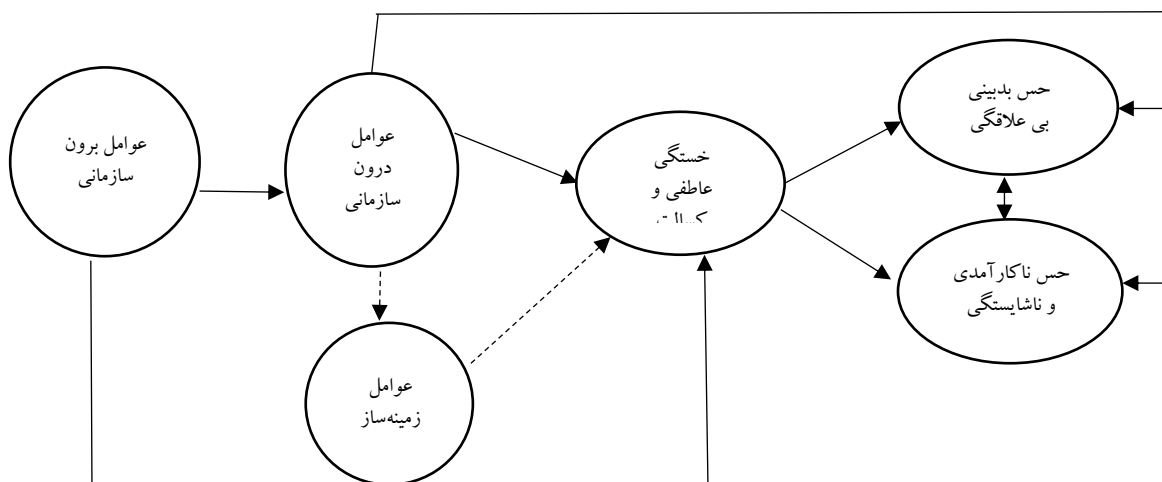
۱. کدهای اختصاص داده شده به مصاحبه‌شونده‌ها، ترکیبی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنهاست که به ترتیب عبارت است از: رشته تحصیلی (H = Humanities)، محل سکونت (City=C, Village=V)، وضعیت تاهل (Single=S, Married=M).

| گزیده شواهد گفتاری  | مضامین فرعی  | مضامین اصلی   |
|---|--|---|
| <p>- هر استادی تعداد زیادی تکلیف یا بهتره بگم، مشق به ما می داد ... گاهی تکالیف خیلی ساده یا برعکس، خیلی چالشی بودن که در هر دو حالت احساس خستگی و فرسودگی می کردم ... یعنی تکالیف ساده رو با بی حوصلگی و کسالت انجام می دادم. فقط برای اینکه انجام داده باشم و تکالیف دشوار رو هم چون با وجود تلاش زیادی که داشتم، به خوبی نمی تونستم انجام بدم، موقع انجام دادنشون احساس خستگی بیشتری می کردم (S&amp;M.8.V.S)</p>   |  | <p>ساختار و قوانین حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم در دوره کرونا</p> <p>(عوامل درون سازمانی)</p>   |
| <p>- دانشجویان درباره دروس عمومی اطلاعات پیش نیاز رو دارن؛ برای مثال، همه در دبیرستان مطالبی رو درباره تاریخ و فرهنگ ایران خوندن و هدف از این کلاس ها فهم عمیق موضوعاتیه که پیش تر خوندم یا یادگیری نکاتی جدیدتر درباره همون موضوعات؛ اما به خاطر شلوغی کلاس، امکان اینکه استاد بتونه به سؤالات و ابهامات دانشجویان پاسخ بده، وجود نداره ... گاهی هم نسبت به درک عمیق استاد از موضوع شک می کردیم ... من و دوستانم بیشتر ترجیح می دادیم (باخنده) که توی کلاس های عمومی چرت بزنیم یا باهم چت کنیم و تکلیف دیگه ای رو انجام بدیم (H.6.C.S)</p>   | <p>قانون افزایش ظرفیت در کلاس های عمومی</p>  |   |
| <p>- متأسفانه کلاس های آنلاین و حضوری هیچ تفاوتی از نظر زمان ندارن؛ برای مثال، اگه ما برای یه درس دو واحدی در زمان آموزش حضوری یه ساعت و نیم تا دو ساعت سر کلاس بودیم، الان هم که مجازی شده، باز حدود دو ساعت باید برای یه درس دو واحدی آنلاین باشیم ... توی این تایم طولانی آنلاین بودن، به خصوص چون نمی تونیم مشارکت چندانی هم داشته باشیم، کلاس خسته کننده تر هم میشه ... (H.5.V.M).</p> <p>- برخی از اساتید دروس تخصصی هر جلسه فقط تند تند درس می دادن، بدون اینکه بازخوردی بگیرن که آیا ما متوجه شدیم یا خیر. اگه هم به روش تدریس اعتراض می کردیم، تنها جواب این بود که باید فلان موضوع و فلان بحث رو تموم کنم ... (A&amp;P.7.V.M).</p> <p>- انجام کارورزی در محیط مجازی خودش یه پارادوکسه؛ برای مثال، با کارورزی قراره که نحوه روابط معلم و دانش آموز رو یاد بگیریم؛ اما وقتی وارد محیط مدرسه مجازی میشی که نه دانش آموزی هست و نه روابط چندانی وجود داره، فقط صدای معلمی رو می شنوی که تدریس یا گاهی به ندرت کلیدی کوتاه پخش می کنه. ما چه چیزی می تونیم در این زمینه یاد بگیریم ... (H.8.C.S)</p> <p>- چند ماه دیگه باید به عنوان یه معلم سر کلاس برم؛ اما در واقع، احساس بی کفایتی می کنم؛ چون از دروس عملی رشته مون (تربیت بدنی) مهارت زیادی در این ۴ ترم یاد نگرفتم ... برای مثال، توی دومیدانی که باید مهارت داشته باشم و استاد رفع اشکال کنه، ما فقط باید از روی فیلم ارسالی استاد تقلید می کردیم و خوب این میشد که یا دقیق متوجه نمی شدیم یا اینکه نمی فهمیدیم، چطور باید اشکال مون رو رفع کنیم ... برخی از اساتید هم به طور کامل تئوریک تدریس می دادن و به جای مشاهده اجرای یه مهارت در محیط واقعی، ما باید چگونگی حرکت اندام های مختلف بدن رو بر اساس توضیح استاد، در ذهن مجسم و حفظ می کردیم (A&amp;P.8.C.S)</p> | <p>زمان طولانی آموزش</p> <p>حجم زیاد محتوا</p> <p>ابزارهای آموزشی نامناسب برای تدریس</p> | <p>نبود تناسب بین سرفصل موجود برای تدریس و ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم با اقتضای آموزش آنلاین در دوره کرونا</p> <p>(عوامل درون سازمانی)</p> |
| <p>- بالاخره همه ما معلم و باهم به نوعی همکار هستیم؛ اما اغلب استادها توی کلاس های آنلاین رابطه دوستانه ای با ما ندارن؛ برای مثال، وقتی توی انجام تکالیف، خطایی باشه، به دانشجو توهین می کنن که باعث میشه، احساس ناشایستگی پیدا کنم (A&amp;P.6.V.S).</p> <p>- گاهی اوقات بازخورد استاد، اعتماد به نفس آدم رو پایین می آورد ... وسط ارائه کلاسی، میکروفن من رو قطع کرد و گفت که مطالب اشتباهه و داری وقت کلاس رو می گیری (H.7.V.M).</p> <p>- وقتی استادی توی کلاسش به دانشجو توهین میکنه، فرقی نداره که خطابش به من باشه یا یکی از همکلاسی هام. من نسبت به اون درس و اون استاد خیلی بی علاقه میشم ... (H.7.C.S).</p>   | <p>ارائه بازخورد همراه با توهین و تحقیر (خشونت کلامی)</p>                                | <p>کیفیت بازخورد استاد در جمع</p> <p>(عوامل درون سازمانی)</p>   |

| گزیده شواهد گفتاری  | مضامین فرعی  | مضامین اصلی   |
|---|--|---|
| <p>- به خصوص درس شیمی - فیزیک؛ چون قلم نوری نبود و استاد با ماووس کار می کرد، در پایان با<br/>         یه صفحه خط - خطی مواجه می شدم که کلافه کننده بود. حالا اگه بین صحبت های استاد یک<br/>         وقفه به خاطر قطعی نت یا برق هم داشتم، وقتی دوباره وارد کلاس می شدم، چون یه قسمت بحث<br/>         رو از دست داده بودم و هر قدر تلاش می کردم، متوجه نمی شدم، این کلاس خیلی برام خسته کننده<br/>         میشد ... به طور کلی امکانات محیط ادوبی کانکت برای تدریس خیلی محدوده یا اینکه با توجه به<br/>         ضعف نت قابل استفاده نیست؛ برای مثال، یکی از اساتید ما برای درس روش تحقیق، اتاق درست<br/>         کرد؛ اما از دو ساعت، حدود یه ساعت مشغول قرارداد دادن دانشجویان در اتاق هایی بود که به خاطر<br/>         ضعف نت بارها از سامانه خارج و بعد دوباره وارد شده بودن (S&amp;M.8.V.S)</p> <p>- این ترم از اول هفته، آرزو می کردم که زودتر آخر هفته بشه؛ چون نشستن پشت سیستم و فقط<br/>         شنونده بودن خیلی خسته کننده است؛ حتی اگه مشارکتی هم داشتم؛ چون به طور دقیق نمی دونستم<br/>         که مخاطبم چه کسیه، انگار فقط با یه فرد فرضی داشتم صحبت می کردم. تصویری از استاد و<br/>         همکلاسی هام نداشتم. اینکه هیچ تصور ملموسی از مخاطب نداشته باشی، انگیزه آدم رو برای<br/>         شنیدن یا مشارکت کردن کم می کنه و رفته رفته احساس خستگی و کسالت می کنی و حتی ترجیح<br/>         میدی که کار دیگه ای انجام بدی ... اگه هم استاد بخواد تصویرش رو به اشتراک بذاره، سامانه<br/>         هنگ می کنه و صدا قطع و وصل میشه ... (H.6.V.S)</p> <p>- زمانی که آموزش حضوری بود، استادها از کل تایم آموزش استفاده می کردن و اگه نگم که<br/>         همش، ولی بیشتر زمانی که سر کلاس بودم، برای من مفید بود؛ اما الان احساس نمی کنم، توی<br/>         کلاس هستم. از یه طرف، برق قطع میشه، از یه طرف، سرعت نت ما یا استاد تغییر می کنه و در<br/>         بیشتر کلاس ها یه تایم زیادی رو ما مشغول چک کردن صدا هستیم و این ماجرای فرسایشی که<br/>         تقریباً در همه کلاس ها تجربه اش کردیم و کم و بیش تکرار میشه، خیلی خسته کننده است<br/>         (H.8.V.M)</p> | <p>امکانات محدود محیط مجازی</p> <p>برقرار نکردن ارتباط کامل (صوت و تصویر) با استاد و همکلاسی ها به دلیل ضعف نت</p> <p>کوتاهی زمان مفید آموزش به دلیل ضعف نت یا قطع برق</p> | <p>فقدان حس حضور در کلاس توسط دانشجویان به دلیل زیرساخت های نامناسب آموزش مجازی<br/>         (عوامل برون سازمانی)</p> |
| <p>- از پارسال چون ادامه تحصیل خیلی برام جدی شد، سعی کردم، تعداد واحدهای بیشتری بردارم<br/>         تا ترم آخر بیشتر فرصت داشته باشم، برای ارشد بخونم و واحدهام کمتر باشن ... این ترم خیلی<br/>         برام خسته کننده بود؛ چون کل هفته رو یا درگیر شرکت در کلاس ها بودم یا با هم گروهی هام<br/>         تکالیف استادها رو در واتساپ انجام می دادم (H.7.C.S).</p> <p>- اون دسته از دانشجویانی که یا والدین فرهنگی دارند که اونها رو درک یا شرایط<br/>         خانوادگی شون به شکلیه که محیط ساکت و آرومی برای درس خوندن یا حتی دسترسی بهتر به<br/>         اینترنت براشون فراهم می کنن، اعتماد به نفس بیشتری دارن و بیشتر سر کلاس ها فعال اند؛ اما<br/>         متأسفانه من هیچ کدام از این شرایط رو ندارم ... من در دبیرستان دانش آموز نمونه بودم؛ حتی<br/>         زمانی که کلاس ها حضوری بود هم جزو رتبه های برتر بودم؛ اما الان هیچ حس خوبی ندارم که<br/>         چیز زیادی در کلاس ها یاد گرفته باشم (H.6.V.S).</p> <p>- گاهی پیش میاد که سر کلاس متوجه مطلبی نمیشم و استاد هم بعد توضیح دادن بازخورد<br/>         می گیره که سؤالی ندارین؟ اما تا من میام سؤال کنم، با کمال تعجب می بینم که با سرعت و<br/>         بلافاصله تعدادی چت می کنند: «نه. خیلی ممنون. سؤالی نداریم» یا «نه. سؤالی نیست. ادامه بدین»<br/>         و ... اون لحظه احساس ناشایستگی و فکر می کنم، مشکل از منه که منظور استاد رو نفهمیدم<br/>         (S&amp;M.6.V.M)</p>   | <p>برنامه ریزی فشرده دانشجوی برای آمادگی در آزمون کارشناسی ارشد</p> <p>دریافت نکردن حمایت اجتماعی دانشجویان از خانواده، استاد یا همکلاسی ها</p>                            | <p>عوامل تشدید کننده فرسودگی<br/>         (عوامل زمینه ساز)</p>   |

در شکل (۱) به طور خلاصه یافته های حاصل از گام کیفی این پژوهش نمایش داده شده است. در این شکل مضامین اصلی شامل «ساختار و قوانین حاکم بر برنامه درسی، تناسب نداشتن سرفصل برای تدریس و ارزشیابی با اقتضائات

آموزش آنلاین در دوره کرونا و نیز کیفیت بازخورد استاد در جمع» به عنوان عوامل درون سازمانی و مضمون اصلی «فقدان حس حضور در کلاس توسط دانشجو» به عنوان عوامل برون سازمانی نام گذاری شده است.



شکل ۱: شبکه مضامین مربوط به عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دوره کرونا

براساس شکل (۱) عوامل مختلف درون سازمانی، برون سازمانی و زمینه سازی که بیشتر در قالب جدول (۷) به آنها اشاره شد، به تنهایی یا در ترکیب باهم از عوامل مؤثر بر شکل گیری احساس فرسودگی تحصیلی در دانشجو معلمان هستند که در وهله اول به ایجاد حس خستگی و کسالت و به دنبال آن احساس بدینی و بی علاقه‌گی و نیز ناکارآمدی و ناشایستگی در دانشجو معلمان نسبت به حرفه معلمی منجر می شوند؛ همچنین همان طور که در قالب گزیده‌های شواهد گفتاری در جدول (۷) اشاره شد، براساس تجارب مصاحبه‌شونده‌ها رابطه دوسویه‌ای میان ایجاد حس بی علاقه‌گی و ناشایستگی وجود دارد؛ به این معنا که همیشه وجود حس بدینی به ایجاد حس ناکارآمدی منجر نمی‌شود، بلکه گاهی ابتدا احساس ناکارآمدی (به خاطر بازخوردها و رفتارهای نامطلوب استاد) شکل گرفته و سپس احساس بی علاقه‌گی و بدینی در فرد ایجاد و حتی به سایر همکلاسی‌ها نیز منتقل می‌شود.

## بحث و نتیجه گیری

یافته‌های مربوط به پرسش اول پژوهش (دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان چه میزان فرسودگی تحصیلی را در دوره کرونا تجربه کردند؟) نشان‌دهنده آن بود که به طور تقریبی تمام دانشجو معلمان (۹۱/۵۷ درصد) احساس خستگی و کسالت را در دوره کرونا تجربه کرده بودند. بسیاری از پژوهشگران تجربه خستگی و کسالت را مهم‌ترین بعد فرسودگی تحصیلی معرفی کرده‌اند (دیک و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۶؛ اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۷؛ وس و همکاران، ۲۰۱۷)؛ همچنین میانگین فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در بعد ناکارآمدی نسبت به دو بعد دیگر بیشتر بود. مهم‌ترین دلیل این امر ناکارآمدی اجرای کارورزی به صورت مجازی در دوره کرونا دانسته می‌شود. در واقع، کارورزی، مهم‌ترین درس و قلب برنامه درسی رشته‌های مختلف در دانشگاه فرهنگیان است که در دو سال آخر کارشناسی ارائه می‌شود؛ یعنی زمانی که دانشجو معلمان دروس نظری و پایه‌ای لازم برای حضور در محیط مدرسه را گذرانده‌اند و آماده کسب تجربه به صورت عملی هستند؛ همچنین یافته‌های بخش کیفی پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن بود که برنامه‌های درسی اجرا شده در دانشگاه فرهنگیان نه تنها به خاطر دلایل درون سازمانی، بلکه دلایلی خارج از نظام دانشگاه فرهنگیان، از یک طرف، به عنوان عاملی مؤثر در ایجاد فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان هستند و از سوی

دیگر، به عنوان مانعی بر سر راه تحقق شایستگی‌های موردانتظار برای حرفه معلمی، به‌ویژه شایستگی‌های عمومی<sup>۱</sup> و عمل تربیتی-موضوعی<sup>۲</sup> قلمداد می‌شوند.

یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش دوم پژوهش (آیا بین میزان فرسودگی دانشجو معلمان طی کرونا از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؟) نشان‌دهنده آن بود که دانشجو معلمان ساکن در روستا فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانشجو معلمان ساکن در شهر تجربه کرده بودند. اهمیت توجه به این یافته از نظر توجه به وجود عدالت آموزشی برای دانشجویان و به‌خصوص دانشجو معلمان قابل تأمل است. درواقع، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشجویان دانشگاه‌ها از میان مستعدترین و در عین حال، اقشار به‌نسبت ضعیف جامعه هستند که اغلب دسترسی محدودی به اینترنت برای حضور در کلاس‌های برخط دارند؛ بنابراین باید برنامه‌های حمایتی ویژه‌ای برای این گروه از دانشجو معلمان در برنامه‌های درسی مجازی تربیت معلم در نظر گرفته شود. البته قوانینی در راستای کاهش فشار بر چنین دانشجو معلمانی از سوی مسئولان دانشگاه در نظر گرفته شد (ضبط کلاس درسی از سوی استاد و ارائه تکالیف متعدد و متنوع در راستای ارزشیابی فرایندی). همان‌طور که تجربه مشارکت‌کننده‌ها نشان‌دهنده آن بود که اجرای این قوانین موفقیت‌آمیز نبوده و در بسیاری موارد حتی آثاری منفی را در جهت تشدید ابعاد مختلف فرسودگی در دانشجو معلمان مختلف به‌دنبال داشته است. درباره تعدد و تنوع تکالیف، پژوهش‌های انجام‌شده از سوی پوچر و همکاران (۲۰۱۹)، بتینی و همکاران (۲۰۱۷) و گری و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان‌دهنده آن است که حجم کاری زیاد و انتظاراتی که اساتید در قالب انجام تکالیف (نگارش مقاله، کار عملی) از دانشجو معلمان دارند، تأثیر زیادی بر ایجاد فرسودگی تحصیلی در آنها دارد. در این میان، دانشجویانی که علاوه بر سکونت در روستا، متأهل بودند، به دلیل تعدد وظایف و مسئولیت‌ها، فرسودگی تحصیلی بیشتری را تجربه کردند. یافته‌های پژوهش تیلور و همکاران (۲۰۱۹) نیز همسو با این یافته است.

همچنین بین میانگین فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان براساس رشته تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود ندارد. همسو با این یافته تاکنون پژوهش مشابهی انجام نشده است؛ اما دلیل چنین یافته‌ای از یک‌سو، مربوط به نمونه خاص این پژوهش دانسته می‌شود. به نحوی که نمونه پژوهشی همان‌طور که در جدول (۱) نیز مشاهده می‌شود، از نظر رشته تحصیلی و نسبت آنها بسیار ناهمگن است؛ اما از سوی دیگر، ماهیت دروس دانشگاه فرهنگیان به‌صورت تلفیقی است؛ بنابراین در بسیاری از موارد اساتیدی با تخصص‌های به‌نسبت متفاوت قادر به تدریس دروس در رشته‌های مختلفی هستند. درباره رابطه میان فرسودگی تحصیلی و معدل دانشجو معلمان، یافته‌های کمی این پژوهش نشان‌دهنده آن بود با افزایش فرسودگی تحصیلی، معدل دانشجو معلمان کاهش می‌یابد؛ همچنین شدت این رابطه بین «بعد بی‌علاقگی و معدل» نسبت به دو بعد دیگر بیشتر است. این یافته از این جهت جالب توجه است که هرچند (همان‌طور که در جدول (۱) نیز دیده می‌شود) دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان معدل به‌نسبت بالایی دارند؛ اما علاقه زیادی به برنامه درسی مورد مطالعه خود ندارند. درواقع، به نظر می‌رسد، دانشجو معلمان به‌خاطر مزایای جانبی بالابودن معدل (مانند رتبه‌بندی یا تعیین محل خدمت بهتر) دروس تربیت معلم را مطالعه می‌کنند؛ بنابراین به احتمال تعهد زیادی نیز نسبت به مسئولیت‌های حرفه معلمی و یادگیری بیشتر در مسیر این حرفه نخواهند داشت.

یافته‌های پژوهش حاضر در راستای پاسخ به سؤال سوم پژوهش (عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان در دوره کرونا کدام‌اند؟) نشان‌دهنده تجربه احساس بدبینی و بی‌علاقگی بسیار زیاد دانشجو معلمان نسبت به دروس

1. General Knowledge (CK)

2. Pedagogical Content knowledge (PCK)

معطوف به کسب شایستگی‌های عمومی و همچنین تجربه احساس ناکارآمدی و ناشایستگی بسیار زیاد آنها نسبت به دروس عملی معطوف به شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی (PCK) بود. توجه به این یافته از این نظر مهم است که در هر کشوری، لازم است تا معلمان هم فهم عمیقی نسبت به مختصات فرهنگی - اجتماعی، تاریخی و سیاسی جامعه خود داشته باشند تا در عمل، الگوی مناسبی برای دانش آموزان باشند و هم تدریس و تعامل تربیتی اثربخشی را در کلاس درس بین خود و دانش آموزان برقرار کنند. در واقع، آنچه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را از سایر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های دیگر متمایز می‌کند، تأکید بر شایستگی‌های عمومی و عمل تربیتی موضوعی (PCK) است که متأسفانه دانشجو معلمان در دوره کرونا، در هر دو زمینه احساس فرسودگی و ضعف می‌کردند؛ به عنوان مثال، مهم‌ترین واحد درسی دانشگاه فرهنگیان، کارورزی است که دانشجو معلمان با انجام آن به شایستگی‌های عمل تربیتی - موضوعی دست خواهند یافت؛ هرچند از یک سو، تجربه کارورزی برای دانشجو معلمان به خودی خود، استرس‌زاست (بدالی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸ و کیرس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱) و از سوی دیگر، به بیان لنگدن<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) پیچیدگی‌های ذهنی و عاطفی مربوط به شغل معلمی<sup>۴</sup> را فقط در عمل خود نشان می‌دهند؛ یعنی تنها در بافت شغل معلمی است که ادراک‌ها و مهارت‌های خاص مربوط به عمل تربیتی - موضوعی رشد می‌کنند؛ اما با توجه به رعایت الزامات دوره کرونا، دانشجو معلمان ناگزیر از گذراندن کارورزی به شکل مجازی، با توجه به محدودیت‌های موجود بودند؛ بنابراین احساس ناکارآمدی و ناشایستگی به نسبت زیادی را تجربه کردند. این یافته همسو با یافته‌های هنسن<sup>۵</sup> (۲۰۲۱) است که دریافت یکی از مهم‌ترین چالش‌های کارآموزی دیجیتال در دوره کرونا، برای دانشجو معلمان در کشورهای هند، ژاپن و کنیا، دسترسی به اینترنت بوده است. توگبا سوریه و ریسپ<sup>۶</sup> (۲۰۲۰) هم بیان می‌کنند که دانشجو معلمان ترکیه نیز طی دوره کرونا، با مشکل دسترسی نداشتن کافی به اینترنت و مشکلات اتصال به نت مواجه بوده‌اند که این مشکلات بر تجربه آموزش کارورزی دانشجو معلمان سال آخر به شکل برخط تأثیر منفی داشت و به یادگیری ناقص آنها در زمینه کارورزی منجر شد. در واقع، این پژوهشگران دریافته‌اند که دانشجو معلمان به خاطر تجربه هم‌زمان مشکلات اینترنتی و کارورزی مجازی، احساس ناشایستگی و نبود آمادگی برای ورود به حرفه معلمی دارند.

از دیگر یافته‌های مربوط به سؤال سوم پژوهشی، تأکید بر نقش تعاملات اساتید با دانشجو معلمان در ایجاد احساس ناشایستگی و ناکارآمدی دانشجو معلمان بود. این یافته همسو با یافته‌های پاکر (۲۰۱۱) و محمودیه و ازکان<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) است که دریافته‌اند، انتظارات متفاوت اساتید و کیفیت پایین بازخوردهایی که به دانشجو معلمان ارائه می‌کنند، به عنوان منبعی استرس برای آنهاست. پژوهش انجام شده از سوی پاکت و ریگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۶) نیز نشان‌دهنده آن است که مهم‌ترین عامل در راستای کاهش دغدغه‌ها و استرس‌های دانشجو معلمان، تعاملات سریع و مؤثر اساتید<sup>۹</sup> در راستای شفاف‌سازی انتظاراتشان و ارائه دستورالعمل‌ها و راهنمایی لازم برای انجام تکالیف دانشجو معلمان است. در واقع، آنها دریافته‌اند که مدرسان باید انتظارات واقع‌بینانه داشته باشند و بازخوردهایی مبتنی بر سازنده‌گرایی ارائه کنند تا دانشجو معلمان از جانب اساتید احساس حمایت کنند. هارت (۱۹۸۷) ضمن بیان منابع چهارگانه اضطراب<sup>۱۰</sup> در دانشجو معلمان، همسو با یافته‌های

1. Badali
2. Cairns
3. Langdon
4. intellectual and emotional complexity of teaching
5. hansson
6. Tugba Cevriye and Recep
7. Mahmoudia & Ozkan
8. Paquette & Rieg
9. effective and prompt communication
10. anxiety

پژوهش حاضر به دو مورد یعنی «اضطراب نسبت به ارزیابی‌ای که همکلاسی‌ها یا استاد از آنها دارد» و نیز «اضطرابی که نسبت به انجام درست تکالیف موردانتظار مثل نگارش مقاله یا طرح درس از دانشجو معلم وجود دارد» اشاره می‌کند. در مجموع همان‌طور که برخی از پژوهشگران نیز دریافته‌اند، تدریس اثربخش در شرایط حاضر و همگامی با شرایط ایجاد شده بر اثر پاندمی کرونا، نیازمند تغییرات مؤثری در دانش، نگرش و مهارت‌های اساتید است (سوکال<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) تا محیط آموزشی اثربخشی ایجاد شود. برای ایجاد چنین محیطی، مدرسان باید نه تنها از نظر علمی، از نظر تعاملات بین فردی و مهارت‌های اجتماعی نیز دارای صلاحیت باشند (کاکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). به علاوه، از دیگر یافته‌های مربوط به سؤال سوم پژوهشی، تأثیر برخی عوامل زمینه‌ساز (برنامه‌ریزی فشرده دانشجو و دریافت نکردن حمایت اجتماعی) بر فرسودگی دانشجو معلمان بود. این یافته همسو با پژوهش انجام شده از سوی اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۱) و گاردنر (۲۰۱۱) است. آنها دریافتند که ارائه انواع حمایت‌ها و برقراری روابط گرم و صمیمی بین استاد- دانشجو که ایجاد جو آموزشی مناسب را در کلاس درس به دنبال خواهد داشت، بر جلوگیری از فرسودگی دانشجویان مؤثر است و حتی سبب می‌شود که خود استاد نیز خستگی عاطفی و فرسودگی کمتری را تجربه کند. پژوهشگرانی مانند پوچر و همکاران (۲۰۱۹)، بتینی و همکاران (۲۰۱۷) و گری و همکاران (۲۰۱۷) نیز دریافتند که حجم کاری زیاد یا بیش از حد دانشجویان به ایجاد و تشدید فرسودگی تحصیلی در آنها منجر خواهد شد.

در مجموع با در نظر گرفتن احتمال شیوع موج‌های جدیدی از ویروس کرونا (یا ایجاد هر نوع شرایط بحرانی دیگر) و به دنبال آن قوت گرفتن احتمال آموزش مجازی یا حداقل ترکیبی در سال‌های آینده ضروری است که نظام تربیت معلم از هم‌اکنون هزینه‌هایی جدی را برای آموزش مجازی انجام دهد و تجدیدنظری اساسی در اجرای برنامه‌های درسی خود داشته باشد؛ زیرا در غیر این صورت باید هزینه‌های بیشتری را در آینده بپردازد. در این زمینه بیرمن و همکاران (۲۰۱۵) نیز تأکید می‌کنند که «کیفیت تجارب و محیط یادگیری بر فرسودگی اثرگذار است و معلمانی که با فرسودگی وارد نظام آموزش و پرورش می‌شوند، با وجود صرف هزینه‌های هنگفت برای تربیت آنها به زودی حرفه معلمی را ترک خواهند کرد.»

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود:

- ۱) از آنجایی که دانشجو معلمان متأهل و ساکن روستا، فرسودگی تحصیلی بیشتری را تجربه کرده بودند، حمایت‌های ویژه‌ای برای آنها در نظر گرفته شود؛ برای مثال، نوع و سطح تکالیف استاد با توجه به این نوع تفاوت‌های فردی میان دانشجو معلمان تنوع بیشتری دارد.
- ۲) اساتید تا حد ممکن از آموزش معکوس استفاده کنند و بخشی از زمان کلاس آنلاین را به برقراری تعاملات غیررسمی با دانشجو معلمان و شنیدن دغدغه‌های آنها اختصاص دهند. در این صورت دانشجو معلمان نه تنها احساس حضور بیشتری را در کلاس تجربه خواهند کرد، بر اساس شناختی که از اساتید و همکلاسی‌های خود در فضای کلاس مجازی کسب می‌کنند، حمایت اجتماعی بیشتری را نیز دریافت خواهند کرد.
- ۳) سرفصل دانشگاه فرهنگیان از نظر زمان آموزش و به ویژه حجم محتوا مورد تجدیدنظر اساسی قرار بگیرد و متناسب با آموزش در فضای مجازی بازنویسی شود؛ یعنی از زمان آموزش و حجم محتوا کاسته شده و محتوا به شیوه‌ای مسئله‌محور، تلفیقی و مبتنی بر یادگیری فردی طراحی شود. در این صورت علایق دانشجو معلمان برای یادگیری نیز بیشتر پوشش داده خواهد شد.



## منابع

- حاتمیان، پیمان و سپهری نژاد، مریم. (۱۳۹۷). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی براساس دشواری تنظیم هیجان و حمایت اجتماعی در دانشجویان پرستاری. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۵۹-۶۵.
- حسینی لرگانی، مریم. (۱۳۹۶). تحلیل فرسودگی تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی دولتی کشور: شناسایی تعیین‌کننده‌ها و راهکارها. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۳)، ۴۳-۶۹.
- جنت فریدونی، مصطفی و همکاران. (۱۳۹۷). اعتباریابی سیاهه فرسودگی تحصیلی مسلش - زمینه‌یابی دانش‌آموزان. در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ایران. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳۷، ۹۱-۱۱۶.
- عبدالله آبادی، فهیمه و همکاران. (۱۳۹۸). حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، تعارضات نقش کار خانواده - تحصیل و فرسودگی تحصیلی در زنان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴۰، ۱۵۵-۱۸۲.
- عزیزی ابرقویی، محسن و همکاران. (۱۳۹۵). بررسی رابطه علی فشارهای آموزشی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری استرس ادراک‌شده در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۳۳۴-۳۴۵.
- ملکی، طاهره و همکاران. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط میان خودکارآمدی، کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد آن با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته‌های کشاورزی (مورد مطالعه: دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی کرمانشاه). *پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*، ۱۱(۴)، ۱-۸.
- نریمانی محمد و همکاران. (۱۳۹۷). تبیین فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس خود دلسوزی و حس انسجام. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۵(۱)، ۳۶-۴۷.
- نعامی، عبدالزهره. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- نوشادی، سهیلا و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۶). رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۵، ۱۵۲-۱۲۳.
- هاشمی شیخ‌شبابی، اسماعیل و همکاران. (۱۳۹۲). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلاخ در دانشجویان دختر. *مطالعات زنان*، ۱۱(۱)، ۱۷۵-۲۰۴.
- Badali, S. (2008). Student teacher stress in the extended practicum: A Canadian context. *Policy and Practice in Education*, 14, 10-36
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38, 246-256
- Biermann, A. Karbach, J. Spinath, F., & M. Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 51, 77-87
- Birchinall, L. Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86(10), 102919
- Brachaa, E., & Bocos, M. (2015). A sense of coherence in teaching situations as a predictor of first year teaching interns' burnout. *Social and Behavioral Sciences* 209, 180 – 187
- Caires, S. Almeida, L., & Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.

- Cakir, S. G. (2016). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. *Learning and Individual Differences*, 40, 170-175
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage
- Depaepe, F., & Konig, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.
- Dicke, T. Parker, P. D. Holzberger, D. Kunina, O. Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 41, 62-72.
- Gardner, S. (2011). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(1), 18-28.
- Gray a, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2017). There's a lot to learn about being a drama teacher: Pre-service drama teachers' experience of stress and vulnerability during an extended practicum. *Teaching and Teacher Education*. 67, 270-277
- Hansson, P. O. (2021). Teaching practice online: Challenges in Japan. India and Kenya under Pandemic. *IAFOR Journal of Education*. (Special Issue: COVID-19: Education Response to a Pandemic) 9(2),77-91.
- Hart, N. I. (1987). Student teacher anxieties: Four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18
- Henna Asikainena, H., Salmela-Aroc. K., Parpalab. A., & Katajavuori, N. (2020) Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*. 78(3) 101781
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100
- Lancu, A. E., Rusu, A., M aroiu, C., Pacurar, R., & Maricu țoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373-396.
- Langdon, F., Alexander, P., Dinsmore, D., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(3), 399-414.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Luo, Y. Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*. 119, 1-32
- Mahmoudia, F., & Özkan, Y. (2016). Practicum stress and coping strategies of pre-service english language teachers. *Social and Behavioral Sciences* 232, 494 – 501
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 2 (2), 99–113
- May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2018). School burnout and heart rate variability: risk of cardiovascular disease and hypertension in young adult females. *International Journal on the Biology of Stress*, 21, 211–216
- McIlveen, P., & Perera, H. N. (2016). Career optimism mediates the effect of personality on teachers' career engagement. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 623-636.

- Navines, R., Olivé, V., Fonsecac, F., & Martín-Santos, R. (2021). Work stress and resident burnout, before and during the COVID-19 pandemic: An up-date. *Medicina Clinica*. 157, 130-140
- Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Journal of Educational Research*, 42, 207-224.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 57, 51-58
- Pogore, E. F., Lopez-Sangil, M. C., García-Senoran, M. M., & Gonzalez, A. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*. 85, 269-280
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior* 85, 85-92
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000), Data management and analysis methods, In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Pp.769-802.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Association with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038
- Sokal, L., Trudel, L.E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research*, 1, 100016
- Sveinsdottir, H., Flygenring, B. G., Svavarsdottir, M. H., Thorsteinsson, H. S., Kristofersson, G. K., Bernharðsdottir, J., & Svavarsdottir, E. K. (2021). Predictors of university nursing students' burnout at the time of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 106.
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during teacher training on burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 86 (2), 102910
- Tugba Cevriye, O., & Recep, B. (2020). Social studies and geography teacher candidates' views on coronavirus (COVID 19) and online education process. *Review of International Geographical Education Online*. 10(3). 467-484.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*. 51, 170-184