

نشریه پویش در آموزش علوم انسانی دانشگاه فرهنگیان

شماره ۳۰ / بهار ۱۴۰۲

شناسایی دلایل احساس خستگی و کسالت

در دانشجومعلمانی طی آموزش‌های مجازی^۱

انسی کرامتی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش شناسایی دلایل ایجاد احساس خستگی و کسالت در دانشجومعلمانی طی آموزش‌های مجازی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. جامعه مورد بررسی دانشجومعلمانی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد (۱۱۸۰ نفر) بودند که تعداد ۲۵ نفر از آنها با روش هدفمند و مبتنی بر ملاک به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه ساختارنیافته بود. متن مصاحبه‌ها در سه‌گام تجزیه و تحلیل شد و اعتبار آنها توسط دو کدگذار دیگر بررسی شد. یافته‌ها منتهی به شناسایی ۲ مضمون فراگیر، ۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۴ مضمون پایه شد. نتایج پژوهش نشان داد که تقریباً همه مشارکت‌کننده‌ها احساس خستگی و کسالت را طی آموزش‌های مجازی در دوره کرونا، به میزان زیادی تجربه کرده‌اند. همچنین برای آموزش مؤثر دانشجومعلمانی در فضای مجازی، برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، نیازمند بازنگری جدی از نظر محتوا - حجم، زمان آموزش، شیوه تدریس و نیز ارزشیابی اساتید است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مجازی، دانشگاه فرهنگیان، خستگی هیجانی/عاطفی، فرسودگی تحصیلی.

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸

تأیید نهایی: ۱۴۰۲/۰۱/۱۹

۲ - استادیار گروه علوم تربیتی - دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد)

keramaty_ensi@yahoo.ca

۱. مقدمه

مفهوم فرسودگی اولین بار در دهه ۷۰ و توسط روان‌شناسی به نام فرویدنبرگر، ابداع شد. تاکنون تعاریف متعددی از مفهوم فرسودگی ارائه شده است. همچنین بیشتر تحقیقات انجام شده درباره فرسودگی نیز در نمونه‌هایی مانند فروشندگان، معلمان، پرستاران و مشاوران انجام شده‌اند که در آنها از «فرسودگی شغلی» یاد شده است. اما در سال‌های اخیر مفهوم فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی نیز گسترش یافته که از آن با عنوان «فرسودگی تحصیلی» نام برده می‌شود (نوشادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶). در واقع فراگیران در محیط‌های آموزشی و برای دستیابی به اهداف آموزشی خود، با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند و وقتی چنین چالش‌هایی، منفی در نظر گرفته شوند؛ اثر زیان‌باری بر انگیزش، عملکرد تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنش آنها خواهد داشت. تنش زیاد منجر به آسیب‌های فیزیکی، مانند ضعف سیستم ایمنی بدن، اعصاب و در نتیجه کم‌خوابی می‌شود و صدمات عاطفی و روانی نیز به دنبال دارد. هنگامی که بدن دیگر قادر به سازگاری با مشکلات و عوامل تنش‌زای دیگر نیست، شروع به درهم شکستن از نظر ذهنی و فیزیکی می‌کند که این رویداد به بروز "فرسودگی تحصیلی" منجر می‌شود (حسینی لرگانی، ۱۳۹۶).

فرسودگی تحصیلی از سه بعد شامل احساس خستگی هیجانی/عاطفی^۱، بدبینی یا بی‌علاقگی^۲ و ناکارآمدی^۳ تشکیل شده است. مهم‌ترین و درعین‌حال رایج‌ترین و آشکارترین بعد فرسودگی که وجود آن در میان دانشجویان توسط پژوهشگران متعددی گزارش شده است؛ خستگی عاطفی است (ماسلاخ و لیتز^۴، ۲۰۱۷). خستگی عاطفی بیانگر کاهش انرژی روانی یا خالی شدن فرد از منابع هیجانی است. دانشجویانی که دارای سطح بالایی از خستگی عاطفی هستند، احساس خلأ روانی نموده و انگیزه و انرژی کمی برای انجام کارهایشان دارند. احساس بدبینی، دومین بعد فرسودگی است و اشاره به بافت بین‌فردی^۵ فرسودگی دارد. این بعد بیانگر پاسخ‌های منفی و بسیار نامرتبب فرد به سایرین در حیطه کاری‌اش است. احساس ناکارآمدی یا فقدان مهارت حرفه‌ای نیز به‌عنوان

1. Emotional exhaustion
2. cynicism
3. professional efficacy
4. Maslach & Leiter
5. interpersonal context

سومین بعد از فرسودگی، اشاره به مؤلفه خودارزیابی در فرسودگی دارد و بیانگر حس عدم صلاحیت و غیرمولد بودن فرد در حیطه کاری‌اش است (ماسلاخ، ۲۰۰۳).

تاکنون پژوهشگران متعددی به بررسی عوامل و متغیرهای مؤثر بر بروز فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرداخته‌اند. از جمله پژوهش‌های داخلی انجام شده در این زمینه می‌توان به پیمایش انجام شده توسط حاتمیان و سپهری نژاد (۱۳۹۷) اشاره کرد که دریافته‌اند بین تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. عبدالله‌آبادی، غفاری و نادری (۱۳۹۸) نیز توسط پژوهشی پیمایشی دریافته‌اند که مؤلفه‌های حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، تأثیر مستقیم، منفی و معنی‌داری بر عدم مشغولیت دارند. حمایت از سوی دانشگاه تأثیر مستقیم، منفی و معنی‌داری بر خستگی دارد. همچنین تعارضات نقش کار - خانواده - تحصیل در رابطه بین حمایت از سوی خانواده و مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد. از بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، حمایت از سوی خانواده از طریق کاهش سطح تعارضات نقش کار - خانواده - تحصیل، منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان زن متأهل - مادر - شاغل می‌شود. همتی و صادقی (۱۳۹۷) نیز دریافته‌اند که مهم‌ترین عوامل فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان به ترتیب عبارت از فقدان انگیزه، نارضایتی از تحصیل، ناامیدی از آینده شغلی و عدم مشارکت تحصیلی هستند. به‌طور کلی نتایج این پژوهش حکایت از آن دارد که عوامل اجتماعی از طریق عوامل فردی و در ترکیب پیچیده‌ای با آنها بر فرسودگی تحصیلی اثر می‌گذارند و نقش هیچ یک از این عوامل قابل‌انکار نیست. نتایج پژوهش ترکیبی حسینی لرگانی (۱۳۹۶) نیز در بخش کمی نشان داد که درصد چشمگیری از تغییرات واریانس فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان نظام آموزش عالی دولتی کشور با متغیرهای ناکارآمدی آموزش، عامل فرهنگی، تقلب علمی، اقتصاد - محور شدن آموزش، مشکلات خانوادگی، ضعف علمی و رفتاری استادان، مشکلات زیرساختی، عوامل حمایتی - انگیزشی و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان تبیین و پیش‌بینی می‌شود. در بخش کیفی نیز دو سوم مشارکت‌کننده‌ها با ۳۲ راهکار شناسایی شده برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان توافق داشتند. از دیگر متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی دانشجویان که توسط پژوهشگران داخلی موردتوجه قرار گرفته است، می‌توان کیفیت منابع تجارب یادگیری، روابط استاد و دانشجو، خود

نظم‌دهی (عباسی، مسلمی و قمی، ۱۳۹۸)؛ خودکارآمدی و سه بعد از کیفیت تجارب یادگیری یعنی محتوا، انعطاف‌پذیری و روابط استاد - دانشجو (ملکی، حیدری و علی بیگی، ۱۳۹۷) و باورهای امید و انگیزش تحصیلی (محمدی، مسلمی و قمی، ۱۳۹۸) را نام برد.

پژوهش آسیکاینن و همکاران^۱ (۲۰۲۲) از جدیدترین پژوهش‌های خارجی انجام شده در مورد متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی است. آنها با انجام پیمایشی در فنلاند دریافتند که جنسیت و رویکرد دانشجویان نسبت به یادگیری بر میزان فرسودگی آنها تأثیرگذار هست. در واقع دانشجویانی که فرسودگی بالاتری دارند، در مقایسه با افرادی که فرسودگی کمتری دارند؛ رویکرد سطحی‌تری نیز نسبت به یادگیری دارند. همچنین فرسودگی در بین زنان بیشتر از مردان است. بارت و دران^۲ (۲۰۲۱) نیز نشان دادند که وجود سرمایه روان‌شناختی^۳ در دانشجویان، می‌تواند هم میزان مشارکت^۴ و هم فرسودگی آنها را در آموزش‌های آنلاین پیش‌بینی کند؛ حمایت اجتماعی نیز رابطه بین این متغیرها را تقویت می‌کند. داومیلر^۵ و همکاران (۲۰۲۱) به بررسی نگرش اساتید در مورد تغییر شرایط تدریس و یادگیری از حضوری به مجازی در دوره کرونا پرداخته و رابطه بین این نگرش‌ها را با فرسودگی و یادگیری دانشجویان مورد بررسی قرار دادند. از یک سو در این پژوهش یافته‌های طولی مربوط به اهداف پیشرفت ۸۰ استاد، هم در یک ترم قبل از شروع تدریس آنلاین توسط آنها و هم در اولین ترم تدریس آنلاین‌شان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از سویی دیگر نتایج ارزیابی کیفیت تدریس این اساتید، توسط ۷۰۳ دانشجو مورد توجه قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین اهداف رویکرد یادگیری اساتید با نگرش آنها نسبت به تدریس آنلاین به‌عنوان یک چالش مثبت/ فرصت مفید برای رشد صلاحیت‌هایشان، رابطه مثبتی وجود دارد. متقابلاً رابطه مثبتی بین عملکرد اجتنابی و اهداف اجتنابی کاری^۶ اساتید با نگرش منفی و تهدیدکننده آنها نسبت به تدریس آنلاین وجود دارد که این رابطه نیز با سطح فرسودگی دارای رابطه مثبت و با ارزیابی کیفیت

1. Asikainen
2. Barratt and Duran
3. psychological capital
4. engagement
5. Daumiller
6. work avoidance goals

تدریس اساتید توسط دانشجویان دارای رابطه منفی بود. در مجموع یافته‌های این پژوهش بیانگر رابطه میان نگرش‌ها و اهداف اساتید با موفقیت آنها در تدریس و یادگیری آنلاین در دوره کرونا و نیز میزان فرسودگی در دانشجویانشان است.

برخی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور، توجه ویژه‌ای به بررسی «فرسودگی دانشجومعلم‌ان» و متغیرهای تأثیرگذار در این زمینه نشان داده‌اند. زیرا به بیان فیمیان و بلندتون^۱ (۱۹۸۷) هرچند دانشجومعلم‌ان با ویژگی‌هایی نظیر برخورداری از انتظارات بالا، دانش پداگوژیکی به‌روز، اشتیاق برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان، همکاری و اساتید راهنمایشان شناخته می‌شوند؛ اما درعین حال آنها دارای جایگاه متزلزلی نیز هستند. درواقع چون دانش دانشجومعلم‌ان درمورد پداگوژی و رشد کودک، بسیار خام است؛ ولی از آنها خواسته می‌شود تا در موقعیت مبهمی فعالیت کنند که مستلزم هم دانشجویبودن و هم معلم بودن است و گاه حتی در موقعیت‌های آموزشی‌ای قرار می‌گیرند که فاقد حمایت، تشویق و فرصت‌هایی برای عمق بخشیدن به تجارب و دانش آنهاست؛ بنابراین آنها استرس و فرسودگی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند. فایوزا، همانا و الیوارز^۲ (۲۰۰۷) نیز با استناد به پژوهش‌های متعددی تأکید می‌کنند که ابهام در نقش و فقدان حس کنترل، فرسودگی دانشجومعلم‌ان را به دنبال دارد.

نحوه مواجهه دانشجومعلم‌ان با بحران‌ها از جمله عواملی است که می‌تواند فرسودگی تحصیلی را در آنها تشدید کند. یکی از این بحران‌ها که در ابعاد مختلف زندگی تأثیر چشمگیری تاکنون داشته، شیوع ویروس کرونا است که از حدود دو سال پیش منجر به تعطیلی دانشگاه‌ها و به دنبال آن گسترش آموزش مجازی در ایران شد و بسیاری از دانشجومعلم‌ان را با شرایطی استرس‌زا و نسبتاً دشوار مواجه ساخت. یی^۳ و همکاران (۲۰۲۲) پس از کنترل متغیرهای سن، جنس، سال ورود به دانشگاه و موقعیت خانوادگی^۴، دریافتند که میان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۵ و استرس و فرسودگی ادراک شده ناشی از کرونا در بین دانشجویان چینی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین با کنترل متغیر میانجی حمایت اجتماعی، اثرات نامطلوب استرس و فرسودگی ناشی از

1. Fimian & Blanton

2. Fivesa, Hammana and Olivarez

3. Ye

4. Family Location

5. Psychological Flexibility

کرونا بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، بسیار کاهش می‌یافت. پژوهش‌های انجام شده توسط الخامس^۱ و همکاران (۲۰۲۱) و طلایی^۲ و همکاران (۲۰۲۰) نیز بیانگر آن است که رابطه مثبتی بین فرسودگی با افسردگی، اضطراب و استرس ایجاد شده ناشی از کرونا وجود دارد.

درمجموع بررسی پژوهش‌های انجام شده درمورد فرسودگی که به برخی از جدیدترین آنها اشاره شد؛ از دو جنبه دارای خلأ هستند. اول از این جهت که در پژوهش‌های داخلی، نه‌تنها بررسی فرسودگی تحصیلی با توجه به شرایط خاص کنونی (بحران کرونا) که به‌خودی‌خود می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد و گسترش فرسودگی تحصیلی بیش‌ازپیش در بین دانشجومعلم‌ان باشد؛ مورد غفلت قرار گرفته است. بلکه به‌طور کلی فرسودگی تحصیلی در میان دانشجومعلم‌ان که دارای شرایط خاصی از نظر تحصیلی - شغلی هستند؛ نیز مورد توجه قرار نگرفته است. در این زمینه برخی پژوهشگران مانند عبدالله‌آبادی، غفاری و نادری (۱۳۹۸)، ملکی، حیدری و علی‌بیگی (۱۳۹۷) و گاویش و فریدمن^۳ (۲۰۱۰) بیان می‌کنند «فرسودگی تحصیلی نه‌تنها دارای پیامدهایی منفی برای دانشجویان در حین تحصیل است؛ بلکه حتی ریشه بسیاری از عملکردهای شغلی غیراثربخش توسط فارغ‌التحصیلان را می‌توان در تجربه فرسودگی تحصیلی آنها طی دوران تحصیل در دانشگاه یافت».

دوم از این جهت که هیچ‌کدام از پژوهش‌های ذکر شده، فرسودگی تحصیلی را با تمرکز بر هر یک از ابعاد آن به‌تنهایی یا به‌طور عمیق مورد توجه قرار نداده‌اند؛ بلکه عمدتاً با روشی کمی و به‌صورت کلی به بررسی رابطه فرسودگی با برخی متغیرهای تأثیرگذار بر آن پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال در هیچ پژوهش داخلی ای، پژوهشگران به واکاوی بعد خستگی هیجانی که اولین مرحله، مهم‌ترین و نیز رایج‌ترین بعد فرسودگی است با روشی کیفی و عمیق نپرداخته‌اند. از این رو پژوهش حاضر گامی در راستای پاسخ به این سؤال است که خستگی هیجانی یا احساس خستگی و کسالت در دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در دوره کرونا تحت تأثیر چه عواملی قرار دارد؟

۱.۱. روش تحقیق

1. Alkhomees
2. Talaei
3. Gavish and Friedman

این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون انجام شد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). جامعه مورد بررسی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (پردیس دخترانه شهید هاشمی‌نژاد مشهد) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که از میان آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر ملاک (داشتن تجربه حداقل یک ترم آموزش حضوری، برخورداری از قدرت بیان مناسب و تمایل به مشارکت) تعداد ۲۵ دانشجو به‌عنوان مشارکت‌کننده در این پژوهش انتخاب شدند. همچنین از آنجایی که بیش از دو سوم دانشجویان این پردیس رشته علوم تربیتی هستند، بنابراین دانشجویان به دودسته علوم تربیتی و غیر علوم تربیتی (آموزش شیمی، آموزش فیزیک، هنر، تربیت بدنی) تقسیم شده‌اند که در جدول شماره (۱) نسبت مشارکت و برخی دیگر از ویژگی‌های آنها در این پژوهش مشخص شده است. تجارب زیسته مشارکت‌کننده‌ها، تا دستیابی به اشباع اطلاعاتی، توسط مصاحبه‌هایی ساختارنایافته مورد بررسی قرار گرفت. مصاحبه‌ها از طریق نرم‌افزار اسکایپ در فضای مجازی و به طور متوسط حدود ۷۵ دقیقه طول می‌کشید. سؤال اصلی مصاحبه‌ها آن بود که آیا دانشجویان در سال جاری که آموزش کاملاً به‌صورت مجازی بوده است، احساس خستگی و کسالت را تجربه کرده‌اند یا خیر؟ همچنین در ایجاد حس خستگی و کسالت در آنها چه عواملی مؤثر بوده است؟ برای کاویدن تجارب زیسته مصاحبه‌شونده‌ها سؤالات فرعی متعدد دیگری نیز به اقتضای شرایط پیش‌آمده، پرسیده شد. پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها طی سه گام انجام شد. به‌نحوی که در گام اول خواندن کل متن یک مصاحبه برای آشنایی با ایده‌های مرتبط و کدگذاری اولیه بر اساس سؤال پژوهشی انجام شد. در گام دوم از قسمت‌هایی کدگذاری شده در متن مصاحبه‌ها، مضامینی استخراج شد. همچنین در این گام ضمن مقایسه متن هر مصاحبه با مصاحبه‌های قبلاً انجام شده، برخی مضامین پالایش شده و تغییر یافتند. در گام سوم مضامین تولید شده، بر اساس میزان انتزاع و کلیت، در سه دسته فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه قرار داده شد.

جدول شماره (۱): ویژگی‌های مشارکت‌کننده‌های پژوهش

رشته تحصیلی		ترم تحصیلی				محل سکونت		معدل کل	
علوم تربیتی	غیر علوم تربیتی	۵	۶	۷	۸	شهر	روستا	۱۶-۱۸	۱۸-۱۹.۸۰
٪۸۰	٪۲۰	٪۱۲	٪۲۴	٪۳۶	٪۲۸	٪۳۶	٪۶۴	٪۴۰	٪۶۰

جهت تأمین اعتبار از معیارهای لینکلن و گابا استفاده شد (محمدپور، ۱۳۸۸). در ارتباط با معیار «باورپذیری^۲»، از دو روش استفاده شد. در راستای روش اول یعنی «بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^۳»، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده توسط واتساپ ارتباط برقرار کرده و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده توسط بازخورد مصاحبه‌شونده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین در راستای روش دوم یعنی «توصیف توسط هم‌تایان^۴» با دو تن از اساتید دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند؛ به صورت ایمیلی ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که قسمت‌هایی از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام شده در اختیار ایشان قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را انجام دهند.

۲. یافته‌ها:

جدول شماره (۲): مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج شده در مورد دلایل احساس خستگی هیجانی در دانشجومعلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
کیفیت تعاملات	تعامل غیررسمی استاد - دانشجومعلم	بی‌توجهی به نکات تربیتی - اخلاقی، بی‌اعتمادی به حضور روانی دانشجومعلم در کلاس
	تعامل رسمی استاد - دانشجومعلم (تعامل در فرایند تدریس)	کم‌توجهی به ارائه و دریافت بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری، تدریس دروس عملی با روش‌های غیراثربخش، تعدد و تنوع تکالیف یادگیری

1. Lincoln and Guba
2. credibility
3. member check
4. peer debriefing

عدم تلاش برای شناخت یکدیگر، همکاری نامطلوب در انجام تکالیف خارج از کلاس، عدم همدلی در کلاس	تعاملات دانشجومعلم با هم	
ضعف سامانه دانشگاه، برنامه‌ریزی نامطلوب زمانی کلاس‌ها	منابع و امکانات آموزشی دانشگاه	منابع و امکانات آموزشی
قطع شدن برق، ضعف اینترنت، عدم توانمندی استاد/ دانشجو در استفاده از امکانات موجود	منابع و امکانات آموزشی استاد - دانشجومعلم	

بر اساس جدول شماره (۲)، دو مضمون فراگیر در این پژوهش شناسایی شد که در ادامه با استناد به نقل قول‌هایی از مشارکت‌کننده‌ها، توضیح داده می‌شود.

الف) کیفیت تعاملات

مشارکت‌کننده‌ها توضیح می‌دادند که طی دوره کرونا، هرچند در کلاس‌های مجازی شرکت داشتند اما «حس حضور در یک کلاس درس» را نداشتند. این امر از یک سو به دلیل بی‌توجهی اساتید نسبت به ذکر نکات تربیتی - اخلاقی و تمرکز صرف بر مسائل تعلیمی - دانشی، بی‌اعتمادی به حضور روانی دانشجو در کلاس، کم‌توجهی به ارائه و دریافت بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری، تدریس دروس عملی با سخنرانی و نیز تعدد و تنوع تکالیف یادگیری به‌منظور ارزشیابی فرایند دانشجومعلم بود. به‌عنوان مثال برخی از مشارکت‌کننده‌ها بیان می‌کردند که:

- ترم قبل با استادی درس... داشتم که با ایشون در زمان آموزش حضوری هم کلاس دیگری داشتیم، اما روش تدریس استاد در این دو کلاس مخصوصاً از نظر تعامل با دانشجویها و طرح موضوعات شخصی‌شان برایمان خیلی متفاوت بود... به نظرم آموزش آنلاین و ضبط اجباری کلاس‌ها باعث می‌شود تا استاداها محافظه‌کارتر بشوند و کمتر وارد مسائل متفرقه که اتفاقاً برای ما خیلی جذاب‌تر و ماندگارتر هستند، بشوند و از طرفی یک تنوعی هم برای ما ایجاد بشه تا کمتر احساس خستگی بکنیم (کد ۲۱).
- استاد هم یکسره درس می‌دهد یا حل تمرین داریم، نه خاطره‌ای، نه تجربه‌ای از خودش، هیچ چیز متفرقه‌ای را بیان نمی‌کند و این باعث می‌شود که ما درس زندگی خیلی از این کلاس‌های مجازی نگیریم و کلاس خسته‌کننده باشد (کد ۷).

- هر استادی تعداد زیادی تکلیف یا بهتره بگم مشق به ما می‌داد. گاهی تکالیف خیلی ساده یا برعکس خیلی چالشی برای من بودند که در هر دو حالت واقعاً احساس خستگی و فرسودگی می‌کردم... یعنی تکالیف ساده را فقط برای اینکه انجام داده باشم و با بی‌حوصلگی و کسالت انجام می‌دادم و تکالیف دشوار را همچون علی‌رغم تلاش زیادی که داشتم؛ اما به خوبی نمی‌توانستم انجام بدهم، بنابراین موقع انجام‌دادنشان احساس خستگی بیشتری می‌کردم (کد ۲۳).
 - برخی از اساتید دروس تخصصی هر جلسه فقط تندوتند درس می‌دادند، بدون اینکه بازخوردی بگیرند که آیا ما متوجه شدیم یا خیر! اگر هم اعتراض می‌کردیم به روش تدریس، تنها جواب ایشان این بود که باید فلان موضوع و فلان بحث را تمام کنم (کد ۱۴).
 - توی دومیدانی که باید مهارت، اجرا و استاد رفع اشکال کند؛ اما ما فقط باید از روی فیلم ارسالی استاد تقلید می‌کردیم و خوب این می‌شد که یا دقیق متوجه نمی‌شدیم یا اینکه نمی‌فهمیدیم چطور باید اشکالمان را رفع کنیم... برخی از اساتید هم کاملاً تئوریک تدریس می‌دادن و به جای مشاهده اجرای یک مهارت در محیط واقعی، ما باید چگونگی حرکت اندام‌های مختلف بدن را بر اساس توضیح استاد، در ذهن مجسم و حفظ می‌کردیم (کد ۹).
- از سویی دیگر مشارکت‌کننده‌ها توضیح می‌دادند که تجربه فقدان حس حضور در کلاس درس و به دنبال آن احساس خستگی و فرسودگی به‌خاطر نوع تعامل با هم‌کلاسی‌هایشان نیز رخ داده است. به نحوی که در این تعاملات همدلی و همکاری در انجام تکالیف کلاسی و حتی تلاشی برای شناخت هم‌کلاسی وجود نداشته است. به‌عنوان مثال مشارکت‌کننده‌ها بیان می‌کردند که:
- گاهی پیش می‌اد که سر کلاس، متوجه مطلبی نمی‌شوم و استاد هم بعد توضیح‌دادن، می‌پرسد که سؤالی ندارید؟ اما تا من میام سؤال بپرسم با کمال تعجب می‌بینم که با سرعت و بلافاصله تعدادی چت می‌کنند: «نه خیلی ممنون سؤالی نداریم» یا «نه سالی نیست، لطفاً ادامه بدهید!» (کد ۱۱).
 - تقریباً تمام تکالیف ما به طور گروهی باید انجام شود و برای هر کلاسی هم از همان اوایل ترم گروه‌بندی داریم؛ اما به‌خاطر مشکلات اینترنتی و

ناهماهنگی‌هایی که بین هم‌گروهی‌ها هست، کار کردن با هم در فضای مجازی به‌شدت زمان بر و خسته‌کننده است. (کد ۱۳)

(ب) منابع و امکانات آموزشی

دومین مضمون فراگیر و درواقع دلیل ایجاد حس خستگی و فرسودگی در کلاس‌های مجازی بر اساس تجارب مشارکت‌کننده‌ها مربوط به عواملی نظیر قطع‌شدن برق، ضعف اینترنت استاد/ دانشجو، عدم توانمندی استاد/ دانشجو در استفاده از امکانات موجود و نیز ضعف سامانه دانشگاه و برنامه‌ریزی زمانی نامطلوب کلاس‌ها بود. به‌عنوان مثال مشارکت‌کننده‌ها بیان می‌کردند که:

- برخی از اساتید نمی‌توانستند از امکانات محیط ادوپی‌کانکت برای به‌مشارکت کشیدن دانشجویها استفاده کنند. مثلاً اتاق درست کنند و هر گروه را برای مشورت و کارگروهی در یک اتاق قرار بدهند و ... فقط شنونده باشیم و هیچ فعالیتی نداشته باشیم، خیلی برایم خسته‌کننده بود... یک‌دفعه سر یکی از کلاس‌هایم حدود نیم ساعت خوابیدم. (کد ۵).
- زمانی که آموزش حضوری بود، استادها از کل تایم آموزش استفاده می‌کردند و اگر نگم که همش، ولی بیشتر زمانی که سر کلاس بودم برای من مفید بود. اما الان اصلاً احساس نمی‌کنم توی کلاس هستم، از یک‌طرف برق قطع می‌شه، از یک‌طرف سرعت نت ما یا استاد تغییر می‌کنه و در بیشتر کلاس‌ها یک تایم قابل توجهی را ما مشغول چک کردن صدا هستیم و این ماجرای فرسایشی که تقریباً در همه کلاس‌ها تجربه‌اش کردیم و کم‌وبیش تکرار میشه، خیلی خسته‌کننده است (کد ۳).
- مخصوصاً درس شیمی - فیزیک، چون استاد از قلم نوری استفاده نمی‌کرد و با ماوس کار می‌کرد، در پایان با یک صفحه خط - خطی مواجه می‌شدیم که کلافه‌کننده بود. حالا اگر بین صحبت‌های استاد یک وقفه به‌خاطر قطعی نت هم داشتیم، وقتی دوباره وارد کلاس می‌شدم، چون یک قسمت بحث را از دست داده بودم و هر قدر تلاش می‌کردم، متوجه نمی‌شدم، بنابراین این کلاس خیلی برایم خسته‌کننده می‌شد (کد ۱۶).

- در ترم‌های اول چون هنوز نحوه روشن کردن میکروفن، شیر کردن و ... را بلد نبودم، چت هم که می‌کردم، حروف به‌هم‌ریخته می‌شد؛ بنابراین در کلاس هم مشارکتی نداشتم و این باعث می‌شد که کلاس برام خسته‌کننده باشه. (کد ۱۲).
- متأسفانه، هیچ تفاوتی از نظر زمان، کلاس‌های آنلاین با حضوری ندارند. مثلاً ما برای یک درس دو واحدی که در زمان آموزش حضوری، اگر یک ساعت و نیم تا دو ساعت سر کلاس بودیم؛ الان هم که مجازی شده، باز حدود دو ساعت باید برای یک درس دو واحدی آنلاین باشیم... توی این تایم طولانی آنلاین بودن، مخصوصاً چون نمی‌توانیم مشارکت چندانی هم داشته باشیم، کلاس خسته‌کننده‌تر هم می‌شه (کد ۱).

۳. نتیجه‌گیری

احساس خستگی در بین دانشجویان که عمدتاً به‌خاطر الزامات و تقاضاهای تحصیلی در آنها به وجود می‌آید، باعث می‌شود تا نسبت به تکالیف درسی بی‌علاقه شده و احساس عدم شایستگی به آنها دست دهد (حاتمیان و سپهری نژاد، ۱۳۹۷). در این میان، از آنجایی که دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان از میان مستعدترین و توانمندترین دانش‌آموزان انتخاب شده و وارد این دانشگاه می‌شوند تا پس از دریافت آموزش‌های لازم، برای شغل معلمی آماده شوند؛ بنابراین بررسی دلایل فرسودگی تحصیلی و نیز راهکارهایی در راستای کاهش احساس خستگی در این دانشجویان دارای اهمیت قابل توجهی است. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان داد که همه دانشجومعلم‌ان احساس خستگی و کسالت را ضمن آموزش‌های آنلاین تجربه کرده‌اند و چنین امری از یک‌طرف مربوط به کیفیت نامطلوب تعاملات میان اساتید - دانشجومعلم‌ان یا دانشجومعلم‌ان با هم در کلاس‌های مجازی بود که این یافته همسو با پژوهش انجام شده توسط عباسی، سلیمی، قمی (۱۳۹۸) و ملکی، حیدری و علی بیگی (۱۳۹۷) است. از طرف دیگر دلیل تجربه احساس خستگی و فرسودگی در دانشجو معلم‌ان را می‌توان به محدودیت منابع و امکانات آموزشی یا نحوه استفاده از آنها مرتبط دانست. این یافته نیز هم‌راستا با نتایج پژوهش حسینی لرگانی (۱۳۹۶) است.

یافته‌های این پژوهش دارای چند نکته قابل‌بحث است. اول اینکه اساتید دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان الگوی دانشجومعلم‌ان و نیز معلم‌ان آینده، باید بیش از سایر اساتید، در کنار آموزش مطالب علمی به انتقال ارزش‌های اخلاقی و نکات تربیتی بپردازند. همچنین

روابط هدفمند صمیمانه‌تری را با دانشجومعلم‌ان، به‌عنوان همکاران آینده خود، برقرار کنند. پژوهش انجام شده توسط کاکیر^۱ (۲۰۱۵) نیز نشان داد که نزدیکی و صمیمیت میان اساتید و دانشجومعلم‌ان منجر به کاهش احساس خستگی و فرسودگی در آنها می‌شود. شاید دلیل بی‌توجهی به ذکر نکات اخلاقی - تربیتی یا برقراری رابطه غیررسمی‌تر با دانشجومعلم‌ان در کلاس‌های مجازی را بتوان مربوط به قوانین حاکم بر اجرای این کلاس‌ها در دانشگاه فرهنگیان دانست که حتماً باید ضبط شوند (درغیراین صورت جزء کلاس‌های برگزارشده توسط استاد، محسوب نمی‌شوند). درواقع ضبط اجباری کلاس درس، منجر به محتاط تر شدن اساتید و تمرکز بیشتر آنها بر مسائل درسی و عدم ورود به مسائل متفرقه (ولو دارای ارزش تربیتی) می‌شود که گاه می‌تواند بسیار کاربردی‌تر و ماندگارتر برای دانشجومعلم‌ان باشد.

نکته دوم آن است که از یک سو اساتید انتظار انجام تکالیف یادگیری متنوع و متعددی را از دانشجومعلم‌ان دارند و از طرف دیگر بازخوردهای ارزیابانه بسیار محدودی را درمورد یادگیری آنها در کلاس‌های مجازی ارائه می‌کنند. چنین تعاملاتی در فرایند تدریس، منجر به احساس خستگی و کسالت در دانشجومعلم‌ان می‌شود. پژوهشگرانی مانند تاجری مقدم^۲ و همکاران (۲۰۲۰) و کوکینس و استوروپولوس^۳ (۲۰۱۴) نیز دریافتند که حجم کاری زیاد، فرسودگی و خستگی دانشجویان را به دنبال دارد. یکی از دلایل ارائه تکالیف متنوع و متعدد به دانشجومعلم‌ان و عدم ارائه بازخوردهای کافی به آنها را باید در اجرای دو قانون متناقض دیگر در طی دوره کرونا در دانشگاه فرهنگیان دانست. یکی از این قوانین مربوط به تأکید بر ارزشیابی فرایندی دانشجومعلم‌ان در آموزش‌های آنلاین و قانون دیگر درمورد تعیین سقف و تعداد دانشجومعلم‌ان یک کلاس مجازی است. درواقع این قوانین از یک سو انتظار دارند که استاد با ارائه تکالیف متنوع و متعدد، یادگیری دانشجومعلم‌ان را عمدتاً درطول ترم (به جای پایان ترم) ارزیابی کند. از سویی دیگر تعداد دانشجومعلم‌ان در یک کلاس گاه تا سقف ۱۰۰ نفر تعیین شده است. بنابراین اساتید درعین حال که ناگزیر هستند کار بیشتری از دانشجویان بخواهند؛ اما از سویی دیگر

1. Cakir

2. Tajari Moghadam

3. Kokkinos & Stavropoulos

قادر به ارائه بازخورد انفرادی به دانشجویان نیستند و چنین وضعیتی احساس خستگی و فرسودگی در دانشجومعلم را تشدید می‌کند.

نکته سوم مربوط به تعاملات نامطلوب دانشجومعلم با هم است که به بیان مشارکت‌کننده‌ها حاکی از بی‌تفاوتی نسبت به وجود دیگری در کلاس‌های مجازی بود که منجر به احساس خستگی عاطفی بیشتر در دانشجومعلم می‌شد. یکی از دلایل چنین تعاملاتی را می‌توان در عدم ارتباط حضوری و نداشتن درک و تصور روشن دانشجومعلم از هم‌کلاسی‌های خود دانست. همچنین اکثریت قریب به اتفاق دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان، در مناطق و روستاهای نسبتاً محروم زندگی می‌کنند که از نظر دستیابی به اینترنت مناسب، با محدودیت مواجه هستند و بنابراین نه تنها امکان همکاری در فضای مجازی برای آنها با دشواری‌های متعددی همراه است، بلکه تعداد قابل توجهی از آنها نیز به سختی در کلاس‌های آنلاین می‌توانند به طور کامل شرکت داشته باشند (علت اجرای قانون ضبط اجباری کلاس درس توسط اساتید نیز، بهره‌مندی این دانشجویان از کلاس‌های مجازی، پس از دستیابی آنها به اینترنت مناسب بود).

نکته چهارم در مورد تأثیر ضعف منابع و امکانات آموزشی بر تجربه خستگی و فرسودگی در دانشجومعلم است. هرچند زیرساخت‌های ضعیف اینترنت در کشور منجر به ایجاد مشکلاتی برای تمام دانشجویان در دستیابی به کلاس‌های مجازی شده است اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برخی از عوامل تأثیرگذار بر امکانات محیط آموزشی را می‌توان کنترل نمود. به‌عنوان مثال کاستن از زمان آموزش مجازی با تأکید بر یادگیری معکوس و اختصاص زمان کلاس درس به مشارکت دانشجویان و نیز توانمندسازی اساتید و دانشجومعلم در استفاده از امکانات فضای مجازی، تا حد زیادی از فرسودگی و خستگی دانشجومعلم خواهد کاست. نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط بارت و دران (۲۰۲۱) و وانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داد که میان افزایش مشارکت کلاسی دانشجویان در کلاس‌های مجازی با کاهش میزان فرسودگی در آنها رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که هرچند دانشجویان باید توسط انجام فعالیت‌هایی عملی، یادگیری خود را ارتقاء دهند اما تأکید افراطی اساتید بر انجام تکالیف

درسی متنوع و متعدد و گاه بدون در نظر گرفتن پیش نیازهای دانشی و مهارتی دانشجویان، نتیجه ای معکوس در پی داشته و می‌تواند منجر به احساس خستگی و دلزدگی و حتی عدم علاقه مندی آنها به یادگیری شود. همچنین از آنجایی که مدرسان، به‌عنوان الگوی دانشجویان هستند؛ بنابراین ذکر تجارب زیسته موفق یا ناموفق آنها نه تنها می‌تواند الهام بخش دانشجویان در زندگی شخصی و حرفه ای شان باشد، بلکه لحظاتی لذت بخش و به یادماندنی و نیز نوعی تنوع را در کلاس های درس برای آنها ایجاد خواهد کرد. از اینرو پیشنهاد می‌شود: اساتید دانشگاه فرهنگیان علاوه بر توجه به شرایط مختلف دانشجویان (هم از نظر دانش و مهارت و هم از نظر شرایط دسترسی به اینترنت به ویژه در روستاهای محروم تر)، بخشی (هرچند کوتاه) از زمان آموزش خود را به برقراری رابطه صمیمانه تر با دانشجویان و اشتراک تجربه زیسته خویش اختصاص دهند. همچنین به مسئولین دانشگاه نیز پیشنهاد می‌شود که از یک طرف در راستای ایجاد تعاملات مطلوب تر میان دانشجومعلمان باهم، برنامه های فرهنگی و فوق برنامه هدفمندی را تدارک ببینند که منجر به اجتماعی سازی و مشارکت بیشتر دانشجومعلمان در انجام فعالیت های گروهی شود. از طرف دیگر با توجه به حجم سرفصل، زمان مفید آموزش و نیز تعداد دانشجویان در هر کلاس، نوعی بازنگری جدی در سرفصل های مصوب دانشگاه برای تدریس در فضای مجازی، انجام دهند.

منابع

- حاتمیان، پیمان؛ سپهری نژاد، مریم (۱۳۹۷). «پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی براساس دشواری تنظیم هیجان و حمایت اجتماعی در دانشجویان پرستاری». *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، صص ۶۵-۵۹.
- حسینی لرگانی، مریم (۱۳۹۶). «تحلیل فرسودگی تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی دولتی کشور: شناسایی تعیین کننده ها و راهکارها». *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۳)، صص ۶۹-۴۳.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ و شیخ زاده، محمد (۱۳۹۰). «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی». *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۹۸-۱۵۱.
- عباسی، محمد؛ مسلمی، زهرا؛ و قمی، مهین (۱۳۹۸). «ارتباط کیفیت یادگیری و خود نظم دهی با فرسودگی تحصیلی». *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، صص ۴۳-۳۱.

- عبدالله آبادی، فهیمه؛ غفاری، مجید؛ و نادری، حبیب الله (۱۳۹۸). «حمایت اجتماعی مرتبط بانقش، تعارضات نقش کارخانواده - تحصیل و فرسودگی تحصیلی در زنان»، **فرهنگ مشاوره و روان درمانی**، (۱۰) ۴۰، صص ۱۸۲-۱۵۵.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۸). «ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم پذیری»، **فصلنامه علوم اجتماعی**، شماره ۴۸، صص ۱۰۵-۷۳.
- محمدی، داود؛ مسلمی، زهرا؛ قمی، مهین (۱۳۹۸). «ارتباط باورهای امید با فرسودگی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و وضعیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم»، **توسعه آموزش در علوم پزشکی**، (۳۵) ۱۲، صص ۳۵-۲۶.
- ملکی، طاهره؛ حیدری، نسترن؛ و علی بیگی، امیرحسین (۱۳۹۷). «بررسی ارتباط میان خودکارآمدی، کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد آن با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته های کشاورزی (مورد مطالعه: دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی کرمانشاه)»، **پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی**، (۴) ۱۱، صص ۸-۱.
- نوشادی، سهیلا؛ شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). «رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی»، **مطالعات روان‌شناسی تربیتی**، ۲۵، صص ۱۵۲-۱۲۳.

- Alkhamees, A. A., Assiri, H., Alharbi, H. Y., Nasser, A., and Alkhamees, M. A (2021). Burnout and depression among psychiatry residents during COVID-19 pandemic. **Human Resources for Health**, 19(1), 1-9.
- Asikainen, H, Nieminen, J. H. Has, J. and Katajavuori, N (2022). University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. **Learning and Individual Differences**, 93, 1-10.
- Barratt, J. M. and Duran, F (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? **The Internet and Higher Education**, 51, 1-9.
- Cakir, S. G (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. **Learning and Individual Differences**, 40, 170-175
- Daumiller, M. Rinas, R. Hein, J. Janke, S. Dickh" auser, O. and Dresel, M (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. **Computers in Human Behavior**, 118. 1-7

- Fimian, M. J., and Blanton, L. P (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. **Journal of Occupational Behavior**, 8, 157–165.
- Fivesa, H. Hammana, D. and Olivarez, A (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. **Teaching and Teacher Education** 23, 916–934
- Gavish, B., and Friedman, I. A (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. **Social Psychology of Education**, 13(2), 141-167.
- Kokkinos, C. M. and Stavropoulos, G (2014): Burning out during the practicum: the case of teacher trainees. **Educational Psychology**, 1-29
- Maslach, C (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. **Current Directions in Psychological Science**, 12(5), 189-192
- Maslach, C., & Leiter, M. P (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. **Medical Teacher**, 39, 160-163.
- Tajeri Moghadam, M. Abbasi. E. and Khoshnodifar, Z (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: the mediating role of achievement motivation. **Heliyon**, 6. 1-9
- Talae, N., Varahram, M., Jamaati, H., Salimi, A., Attarchi, M., Kazempour Dizaji, M., Sadr, M., Hassani, S., Farzanegan, B., Monjazebi, F., & Seyedmehdi, S. M (2020). Stress and burnout in health care workers during COVID-19 pandemic: Validation of a questionnaire. **Journal of Public Health Heidelberg**, 1–6
- Wang, J. Bu, L. Li, L. Song, J. and Li, N (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. **Nurse Education Today**, 102, 1-6
- Ye, B. Chen, X. Zhang, Y. and Yang, Q (2022). Psychological flexibility and COVID-19 burnout in Chinese college students: A moderated mediation model. **Journal of Contextual Behavioral Science**, 1-22



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی